Ministerul Educației şi Cercetării

Proiectul pentru Învățământul Rural

Teoria şi metodologia curriculumului

Dan POTOLEA Marin MANOLESCU

2006

ISBN 10 973-04602-6;
ISBN 13 978-973-0-04602-1.

CUPRINS

NOTA DE PREZENTARE

Cursul de **Teoria curriculum-ului** face parte din pachetul disciplinelor psihopedagogice. Este structurat pe două dimensiuni:

- **O dimensiune teoretică,** ce vizează în principal familiarizarea studenților cu principalele concepte, teorii şi modele de interpretare modernă a curriculum-ului şcolar, înțelegerea de către aceştia a principalelor direcții de evoluție în domeniu, interpretarea dintr-o perspectivă teoretică a deciziilor, schimbărilor şi transformărilor promovate în învățământul românesc în ultimul deceniu şi jumătate;
- **O dimensiune practică,** ce vizează pe de o parte *dobândirea* de către studenți a unor abilități specifice de integrare şi utilizare în practica şcolară a unor demersuri de proiectare, realizare şi evaluare a curriculum-ului şcolar modern, capabil să asigure optimizarea şi personalizarea procesului de instruire, tratarea diferențiată a elevilor, iar pe de altă parte *integrarea* în propriul sistem al valorilor profesionale a unor atitudini de receptivitate şi valorizare față de schimbare.

COMPETENȚE PROFESIONALE

Pe parcursul şi la sfârşitul cursului, studenții vor dobândi următoarele *competențe:*

Competențe de cunoaştere şi înțelegere

- caracterizarea statutului epistemologic al Teoriei curriculum-ului (TC); determinarea poziției TC în sistemul ştiințelor educației;
- definirea şi caracterizarea principalelor categorii de concepte teoretice şi metodologice specifice domeniului: curriculum, învățământ centrat pe elev, competențe, performanțe, relații între acestea, arii curriculare, curriculum la decizia şcolii, discipline opționale, curriculum formal, curriculum comun etc.;
- asamblarea conceptelor într-un limbaj ştiințific şi coerent şi utilizarea lui în activitatea profesională.

Competențe de explicare şi interpretare

- descrierea, interpretarea şi evaluarea principalelor evoluții, orientări, perspective de analiză a curriculum-ului şcolar:
    - elementele structurale ale curriculum-ului şcolar;
    - elementele funcționale;
    - produsele sau documentele curriculare;
    - tipurile sau formele de manifestare a curriculum-ului şcolar etc.;
- analiza reflectiv-critică şi formularea judecăților de valoare proprii privind abordarea domeniului în literatura de specialitate, procesul de implementare a Curriculum-ului Național în învățământul preuniversitar;
- identificarea şi evaluarea direcțiilor şi tendințelor reprezentative de evoluție din domeniul politicilor, teoriei şi practicii curriculare în învățământul preuniversitar: reforme, paradigme, probleme critice, perspective.

COMPETENȚE PROFESIONALE (continuare)

Competențe aplicative

- dobândirea unui set de abilități practice specifice;
- integrarea şi utilizarea efectivă în practica şcolară a demersurilor moderne de proiectare, implementare, evaluare a curriculum-ului şcolar, în concordanță cu cerințele formării profilului de competență pe diverse cicluri de şcolarizare;
- stabilirea cu rigoare şi profesionalism, în cadrul fiecărui program de instruire, a elementelor structurale ce definesc un curriculum şcolar modern şi a relațiilor dintre acestea;
- interpretarea rezultatelor evaluării unui curriculum şcolar şi valorificarea lor în vederea centrării procesului de predare/ învățare/ evaluare pe elev, tratării diferențiate a elevilor;
- dezvoltarea abilității de a analiza critic documentele curriculare principale şi auxiliare în baza cărora se desfăşoară procesul instructiv-educativ: planul de învățământ, programele şcolare, manualele, ghidurile metodice etc.;
- dezvoltarea abilității de a construi documente curriculare proprii (programe pentru disciplinele opționale, proiecte pentru unitățile de învățare, pentru lecții sau activități etc.), care să satisfacă la un nivel acceptabil condițiile învățământului modern, centrat pe nevoile, aspirațiile, posibilitățile şi limitele elevului.

Atitudini

- integrarea conceptelor, principiilor şi instrumentelor proprii TEORIEI CURRICULUM-ului în sistemul valorilor profesionale ale cursantului;
- receptivitate la inovațiile din sfera teoriei şi practicii în domeniul curricular;
- asimilarea şi practicarea consecventă a principiilor deontologice în construcția şi aplicarea curriculum-ului şcolar, în toate ipostazele sale: structurală, procesuală sau a elaborării unor documente în concordanță cu cerințele unui învățământ centrat pe competențe şi performanțe şcolare;
- conştientizarea impactului realizării unui curriculum individualizat şi personalizat în planul dezvoltării personale a elevilor, orientării profesionale şi promovării sociale.

STRUCTURA CURSULUI

Cursul „Teoria curriculum-ului ” este structurat pe 5 (cinci) unități de învățare care acoperă în general problematica domeniului, atât din perspectiva teoretică dar mai ales practică.

Cele cinci unități de învățare dezvoltate în curs au fost abordate în general în aceeaşi manieră, oferind studenților posibilitatea de a accede la delimitările conceptuale fundamentale ale fiecărui capitol, de a înțelege caracteristicile specifice ale temei sau domeniului, dar, cu prioritate, au fost vizate stimularea autoreflecției, a spiritului de observație în raport cu problematica prezentată/ discutată, dezvoltarea unor competențe aplicative, de integrare, utilizare, interpretare şi construcție a demersurilor instructiv-educative din perspectiva optimizării, ameliorării, reglării procesului de învățământ.

Problematica unităţilor de învăţare s-a orientat spre înţelegerea dinamicii conceptului de „curriculum”, dar mai ales a semnificaţiei sale actuale, centrată pe structurarea şi formularea obiectivelor educaţionale în termeni de competenţe, în concordanţă cu evoluţiile din planul psihologiei cognitive, integrarea, din perspectiva obiectivelor formulate, a tuturor influenţelor educaţionale exercitate asupra elevului (formale, nonformale şi informale), acordarea priorităţii, în procesul didactic, realizării obiectivelor educaţionale, conceperea curriculum-ului într-o manieră personalizată şi individualizată etc.

În cadrul fiecărei unităţi de învăţare, pe lângă elementele de natură teoretică, am integrat diverse teme de lucru, teme de reflecţie, aplicaţii, cu funcţie de autoevaluare, precum şi o lucrare de verificare.

Lucrările de verificare au fost concepute dintr-o dublă perspectivă:

- aceea a evaluării studentului la finalul fiecărei unităţi de învăţare;
- aceea a oferirii unor exemple/ modele de instrumente/ dispozitive de evaluare în concordanţă cu problematica cursului şi cu tendinţele de modernizare receptate în teoria şi practica pedagogică actuală.

Literatura de specialitate consultată şi care este menţionată atât la „Bibliografia generală” cât şi la „Bibliografia” fiecărei unităţi de învăţare a fost selectată pe criterii de reprezentativitate explicativă, de interpretare şi de aplicare în practica educaţională. De asemenea, am avut în vedere şi alte considerente, cum ar fi o distribuţie echilibrată între literatura de specialitate în limba română şi în limbile de circulaţie internaţională, accesul cursanţilor/ studenţilor la aceste lucrări (marea majoritate a lor fiind publicate în edituri de prestigiu, cu acoperire în toată ţara) etc.

ABORDAREA MODULULUI DE CĂTRE CURSANŢI/ STUDENŢI

Modulul **„Teoria curriculum-ului”** va fi abordat de fiecare student din trei perspective:

- ⇨ relaţia student-tutore
- ⇨ relaţia student-mentor
- ⇨ studiu individual şi activitate independentă.

Primele două categorii de relaţii vor necesita o abordare interactivă, bazată pe o permanentă stimulare, motivare, dinamizare.

Studiul individual şi activitatea independentă vor ocupa un loc important în parcurgerea modulului. Fiecare unitate de învăţare cuprinde/ include teme de autoreflecţie, aplicaţii, teme de autoevaluare precum şi o lucrare de verificare.

Sarcinile de lucru de tipul aplicaţiilor, temelor de autoevaluare, de autoreflecţie, studiilor de caz etc. sunt prevăzute cu spaţii rezervate special pentru redactarea/ elaborarea răspunsului. De asemenea, pentru diverse discuţii şi comentarii cu tutorele sau cu mentorul, însemnări/ adnotări etc. pot fi folosite manşetele/ spaţiile albe special lăsate la marginea foii. Acestea pot reprezenta un exerciţiu şi un prilej important pentru pregătirea lucrărilor de verificare. La finalul fiecărei unităţi de învăţare veţi găsi, de asemenea, „Răspunsuri şi comentarii la probele de autoevaluare”, care vor reprezenta repere în autocorectare, autoverificare.

Lucrările de verificare sunt plasate la finalul fiecărei unităţi de învăţare. Este recomandabil să citiţi cu atenţie cerinţele precum şi instrucţiunile privind conţinutul, redactarea, extensia etc. De asemenea, se impune să ţineţi seama de criteriile integrate în baremele/ grilele de corectare şi apreciere a răspunsurilor dumneavoastră. Lucrările vor fi transmise tutorelui la care aţi fost repartizat, la termenele stabilite. Modalitatea prin care veţi intra în posesia comentariilor şi notelor acordate vor fi stabilite de Universitate.

SUCCES!

Unitatea de învățare nr. 1

CURRICULUM: CONCEPT, EVOLUȚIE SEMANTICĂ, SEMNIFICAȚII

Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr. 1

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestei unități de învățare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să argumenteze evoluția conceptului de *curriculum* de la sensul său inițial la sensul actual;
- Să analizeze, evolutiv, caracteristicile noțiunii de curriculum;
- Să comenteze/ argumenteze semnificațiile majore ale adoptării conceptului de curriculum;
- Să formuleze judecăți de valoare privind receptivitatea sistemului de învățământ din România, a teoriei şi practicii educaționale, față de evoluțiile recente din domeniu pe plan internațional.

2. Evoluția semantică a conceptului de *Curriculum*

ETIMOLOGIE

Curriculum provine din limba latină (singular: curriculum, plural: curricula). Desemna:
În sens propriu: *teren, câmp de curse* sau *cursa propriu-zisă (*Vivienne de Landsheere, Pedagogie, PUF, Paris, 1992, pag. 89); *alergare, cursă* (Cassell, Latin-Enghlish Dictionary);
În sens figurat:

- Curriculum solis= *curs al Soarelui*
- Curriculum lunae= *curs al Lunii*
- Curriculum vitae= *curs al vieții*.

Rezultă că:

În domeniul educațional termenul a pătruns în sensul său figurat. Termenul „Curriculum" desemnează un traseu de învățare bine definit, „inspirat din „curriculum vitae", care desemnează un traseu al vieții unei persoane, marcat de circumstanțe speciale" (D. Potolea, Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională în Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002, coord. Dan Potolea şi Emil Păun, pag. 72). Termenul de *Curriculum* a apărut în vocabularul cu privire la educație la sfârşitul secolul al XVI-lea şi începutul secolului al XVII-lea (Vivienne de Landsheere, Pedagogie, PUF, Paris, pag. 80).

Cu referire la contextul educațional, a apărut, mai întâi, în documentele unor universități medievale (Leiden, Olanda, 1582; Glasgow, Scoția, 1633). Una dintre primele lucrări lexicografice care îl menționează este **„The Oxford English Dictionary"**. Înțelesul oferit era de *„curs obligatoriu de studiu sau de instruire, dintr-o şcoală sau universitate".*
Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul de CURRICULUM a fost folosit, în general, cu înțelesul restrâns la conținuturile instructiv-educative şi, în special, la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoştințe şcolare.
Până la jumătatea secolului XX, Curriculum-ul desemna:

- **la anglo-saxoni**, program de studii al unui sistem de educație sau al unei instituții, cu precizarea obiectivelor, conținuturilor, a ansamblului materialelor didactice;
- **în lumea francofonă** era folosită expresia „program de studii" pentru a desemna aceeaşi realitate.

Din anii ′60, semnificația conceptului de curriculum s-a lărgit foarte mult. Astăzi conceptul este unul dintre cele mai frecvent folosite în teoria şi practica educațională, mai ales în literatura de limbă engleză. În literatura francofonă, termenul de ***curriculum*** ocupă un loc marginal, deşi abordările, atât în teoria pedagogică cât şi în practica şcolară, sunt de tip curricular. Lumea francofonă preferă, în continuare, termenul de „program de studii".
În prezent s-a constituit o ştiință care se ocupă de construcția **curriculum-ului** şi anume **Teoria curriculum-ului.** Originea ei se află în publicarea, în 1918, a operei lui ***Bobbit*** numită ***"Curriculum".*** Se consideră, însă, că prima formulare a Teoriei Curriculum-ului se găseşte în lucrarea lui ***Tyler (1950),*** **"Basic Principles of Curriculum and Instruction".**

Conceptul a pătruns mai întâi şi mai frecvent în literatura engleză de specialitate, comparativ cu literaturile franceză şi germană. Literatura americană din secolul al XX-lea a adus importante contribuții la dezvoltarea teoriei şi practicii curriculare.

Dezbateri contradictorii

Ulterior, termenul CURRICULUM a început să devină un subiect al dezbaterilor contradictorii în comunitatea pedagogică şi un izvor de confuzii şi neînțelegeri, datorate extinderii ariei sale semantice şi vehiculării lui cu mai multe sensuri, în acelaşi timp. Şi anume:

- Pe de o parte, **conservatorii**, fideli semnificației originare, înțelegeau prin CURRICULUM conținuturi instrucțional- educaționale (planuri de învățământ, programe, manuale; subiecte, teme, arii de studiu);
- Pe de altă parte, **reformiştii,** reclamând îngustimea sensului tradițional al termenului, propuneau extensiunea sa asupra întregii didactici şi, in extremis, asupra întregii experiențe de învățare de care beneficiază un individ, în contexte educaționale şcolare, extraşcolare şi chiar informale (în familie şi în comunitate). Obiectivele şi metodologiile de predare- evaluare, precum şi organizarea/ structurarea situațiilor de învățare în afara şcolii sunt considerate de aceştia din urmă inseparabile de conținuturi. **Unitatea lor sistemică este desemnată prin conceptul de CURRICULUM.**

Caseta cursantului (însemnări, reflecții, comentarii)

3. Repere evolutive majore

Un moment semnificativ privind deplasarea accentului de la conținutul învățării, de la materie, de la disciplina de studiu spre cel care se află în câmpul influențelor educative l-a reprezentat publicarea, în **1900,** a lucrării ***„Secolul copilului”***, a suedezei **Hellene Kay.**

Procesul de extindere a ariei semantice a termenului a fost jalonat în prima jumătate a secolului al XX-lea de câteva apariții publicistice semnificative în evoluția teoriei curriculum-ului:

- Dewey, J., 1902, **”The Child and Curriculum”** – atrage atenția asupra pericolului de a interpreta, ca fiind două realități independente, autonome, *disciplinele studiate în şcoală (ce se învață)* şi, respectiv, *experiența de învățare a copilului, organizată în şcoală (cum se învață).* Dewey sugerează includerea în sfera conceptului de CURRICULUM, alături de informație, şi a demersului didactic de administrare a informației, în vederea formării de cunoştințe, capacități şi sisteme de raportare la realitățile externe şi interne ale copilului.
- Bobbit, F., 1918, **”The Curriculum”** – critică explicit înțelesul tradițional al termenului, ca fiind restrictiv. Bobbit extinde aria semantică a conceptului de CURRICULUM la întreaga experiență de învățare a copilului, dobândită atât în şcoală, în contextele formale, cât şi în afara şcolii, prin activități de tip nonformal sau extraşcolar, planificate şi aplicate de şcoală.
- Tyler, R.W., 1950, **”Basic Principles of Curriculum and Instruction”** – sistematizează componentele curriculum-ului: obiectivele educaționale, experiențele de învățare sau conținuturile învățăturii, metodologia organizării acestor experiențe de către şcoală, evaluarea rezultatelor învățării.

Contribuția acestor autori clasici ai teoriei curriculare a fost continuată de alți cercetători, în special din Europa şi SUA, impunându-se astăzi întregii comunități ştiințifice ca o concepție modernă şi inovatoare asupra conceptului de CURRICULUM, cu implicații importante în proiectarea procesului de învățământ în ansamblul său.

Astăzi
Aria semantică a conceptului de CURRICULUM înregistrează tendința de lărgire maximă: este vorba despre tendința de încorporare a experiențelor de învățare dobândite de elev în contexte informale. Conştientizarea importanței parteneriatului educațional al şcolii cu diferitele instituții comunitare se reflectă în literatura pedagogică prin vehicularea conceptului de *curriculum informal*, care vizează ocaziile de învățare oferite de mass-media, teatru, muzee, Biserică etc.

Literatura pedagogică română a preluat conceptul

La noi, acesta s-a impus în accepțiunea sa lărgită, modernă în special în anii ′90, fiind asociat cu reforma învățământului şi a educației. Deşi sunt multe voci care consideră termenul de curriculum prea pretențios, forțat, redundant sau inutil în vocabularul pedagogic românesc, este recomandabilă preluarea acestuia, atât din considerente epistemologice, legate de evoluția pedagogiei

contemporane, cât şi din considerente pragmatice (dezvoltarea curriculară în spațiul euroatlantic presupune unitate şi coerență, inclusiv conceptuală). Efortul de a înțelege acest termen, precum şi ideologia pedagogică ce îl însoțeşte este răsplătit de conferirea accesului la abordarea, proiectarea şi aplicarea unor modele instructiv-educative adaptate lumii moderne.

4. Curriculum: repere conceptuale

„Curriculum" este un concept polisemantic

În literatura de specialitate întâlnim o multitudine de definiții ale conceptului de **curriculum**. „Conceptul central – curriculum - are o încărcătură de semnificații care îl plasează în zona conceptelor polisemantice, larg disputate". (Dan Potolea, Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională, în lucrarea Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002, coord. Dan Potolea şi Emil Păun). Deşi nu există consens conceptual, identificăm, totuşi, caracteristici comune ale definițiilor celor mai reprezentative din domeniu. S-a conturat, totuşi, în linii mari, cadrul său referențial.

Din multitudinea de definiții ale conceptului de curriculum se desprinde observația potrivit căreia „definirea constantelor", a schemelor teoretice sau a cadrului de referință ale curriculum-ului este esențială pentru stabilirea specificității domeniului, pentru aprecierea legitimității cercetărilor care operează în această arie şi pentru recunoaşterea teoriei curriculum-ului în comunitatea disciplinelor academice. Se dovedeşte însă că descifrarea „constantelor" importante reprezintă un parcurs anevoios, cu multe bariere şi capcane (Dan Potolea, op., cit., pag. 70).

Semnificația modernă a conceptului de curriculum, lansată în pedagogia secolului XX de John Dewey, vizează nu numai conținuturile incluse în programele şcolare ci şi experiențele de învățare ale elevilor. Evoluția conceptului de curriculum în pedagogia secolului XX marchează extinderea experiențelor de învățare de la cele direct organizate de şcoală la cele indirecte, angajate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală.

Definiții relevante

O analiză fie ea şi superficială a definițiilor în domeniu ne permite să observăm că, în a II-a jumătate a secolului trecut, dar mai ales după anii 60, semnificația conceptului de curriculum s-a lărgit. *Astăzi desemnează ansamblul structurat al experiențelor de predare şi de învățare (obiective, conținuturi, material didactic, activități de predare/ învățare/ evaluare) planificate, oferite sub îndrumarea unei instituții de învățământ (în interiorul şi în afara acestei) în vederea atingerii obiectivelor prestabilite.*

Învățământul românesc operează cu două accepțiuni ale conceptului de Curriculum. În sens larg, „Curriculum-ul este ansamblul experiențelor de învățare prin care trece elevul pe parcursul traseului său şcolar". În sens restrâns „Curriculum-ul reprezintă ansamblul documentelor şcolare care reglementează desfăşurarea activității şcolare: plan de învățământ, program, manuale, ghiduri de aplicare etc."

Curriculum Național concentrează ansamblul experiențelor de învățare pe care instituțiile de învățământ din România trebuie să le asigure copilului şi elevului pentru a realiza finalitățile prevăzute prin „Legea Învățământului”.

Prezentăm în continuare **o selecție a definițiilor** pe care le-am considerat mai relevante:

- **John Dewey**, 1902:

„Curriculum-ul şcolar şi universitar prezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin cunoaştere”. (John Dewey, 1902).

- **G. de Landsheere**:

CURRICULUM, în accepțiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc şi urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea permanentă şi dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în şcoală. În sens restrâns, CURRICULUM desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare”. *(Gilbert de Landsheere, în „Dictionnaire de l’evolution et de recherche en education”).*

- **D′Hainaut:**

O definiție într-un sens cât mai larg posibil şi care cuprinde majoritatea modalităților de a caracteriza „curriculum” şi care este compatibilă cu principalele puncte de vedere asupra naturii şi funcției sale este următoarea:

„Un curriculum este un *proiect educativ* care defineşte:

a) scopurile şi obiectivele unei acțiuni educative;

b) căile, mijloacele, activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri;

c) metodele şi instrumentele folosite pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade”.

(*D′Hainaut, Programe de învățământ şi educație permanentă, Bucureşti, EDP, 1984).*

- **Definiția dată de UNESCO** în anul 1975 este următoarea:

„Curriculum conține orice activitate educativă elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în interiorul instituției sau în afara ei”. În semnificația sa cea mai largă, curriculum „implică orice experiență personală dobândită în diferite contexte şi situații socio-culturale”.

- **În „Curriculum Național”, editat de MEN,** sunt prezentate următoarele două definiții:

„Curriculum reprezintă un concept cheie nu numai în ştiințele educației, dar şi în cadrul practicilor educaționale contemporane.

În sens larg, procesual, se desemnează prin curriculum – ansamblul proceselor educative şi al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar.

În sens restrâns, curriculum cuprinde ansamblul acelor documente şcolare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative şi experiențele de învățare pe care şcoala le oferă elevului. Acesta poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial”. (În Curriculum Național, editat de MEN)

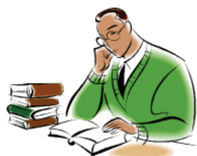
- **Dan Potolea:**

„Conceptualizarea curriculum-ului, abordarea comprehensivă presupune identificarea achizițiilor cognitive disponibile şi compatibile între ele care ar putea fi selecționate şi articulate coerent într-un concept integrator al curriculum-ului. Pentru acest demers integrator trei premise sunt importante:

- noțiunea de curriculum este multidimensională, presupune mai multe planuri de analiză;
- acest concept se poate defini printr-o familie de termeni, în cadrul căreia fiecare are propria sa legitimitate dar nici unul, în mod izolat, nu este suficient pentru a exprima esența curriculum-ului;
- curriculum-ul nu este un concept static, ci unul care cunoaşte creşteri şi îmbogățiri succesive ” (Dan Potolea, op. cit.).

Conceptul de curriculum deschide o direcție fundamentală în proiectarea şi dezvoltarea educației.

Proba de autoevaluare nr. 1



Identificați principalele semnificații ale adoptării conceptului de curriculum, folosindu-vă de informațiile din curs, dar şi de alte surse bibliografice recomandate la „Bibliografie”.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

5. Învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie”

5.1. Caracteristicile învățământului centrat pe cadrul didactic şi pe „materia” de învățat

Învățământul tradițional, centrat pe cadrul didactic şi pe materia de învățat are o serie de **caracteristici** şi o desfăşurare previzibilă după o schemă clasică. Învățătorul, institutorul, profesorul predau şi ascultă. Ei pleacă de la ipoteza că nevoile şi interesele sunt aceleaşi pentru toți elevii. În consecință selectează cunoştințele care le par lor importante şi esențiale. În plus, presupun că toți din clasă pleacă de la acelaşi nivel sau că sunt în stare să opereze cu noile cunoştințe. Cadrul didactic expune materialul nou, respectând logica conținutului. El apelează la exemple care cel mai adesea sunt alese de el. Întrebările, urmate de exerciții aplicative, îl ajută să verifice dacă s-a înțeles ceea ce a predat. Elevii sunt puşi să lucreze mai mult sau mai puțin independent. Prin sarcinile de lucru, cadrul didactic repetă materia predată. Sarcinile, aplicațiile sunt destinate să aprofundeze înțelegerea, elevii să memoreze modele de rezolvări, algoritmi etc. Evaluările sub formă de interogări orale sau scrise, de regulă, fac apel cu prioritate la redare, la recunoaşteri şi reproduceri şi la aplicații stereotipe.

Algoritmul/ schema clasică

- După ce verifică noțiunile, cunoştințele care îi par lui esențiale, profesorul încearcă să atragă atenția elevilor asupra unui subiect nou. El anunță obiectivele lecției plecând de la ipoteza că nevoile şi interesele sunt aceleaşi pentru toți elevii;
- Eventual, cadrul didactic se asigură că elevii posedă „idei ancoră” (AUSUBEL). Cel mai adesea, într-un sistem de învățământ colectiv şi frontal, profesorul presupune că toți elevii pleacă de la acelaşi nivel sau că sunt în stare să opereze cu noile cunoştințe.
- Cadrul didactic expune materialul nou, respectând logica conținutului. El apelează la exemple care cel mai adesea sunt alese de el, insistând asupra punctelor dificile.
- Întrebările, urmate de exerciții aplicative, îl ajută să verifice dacă s-a înțeles ce a predat;
- Elevii sunt învățați (puşi) să lucreze mai mult sau mai puțin independent. Profesorul propune sarcini de lucru care repetă materia predată.
- Sarcinile, aplicațiile sunt destinate să aprofundeze înțelegerea, elevii să memoreze modele de rezolvări, algoritmi etc.;
- Scopul de atins este învățarea şi, pe cât posibil, formarea de deprinderi precum lectura, calculul, scrisul etc.;
- Evaluările, sub formă de interogări orale sau scrise şi de examene periodice, fac apel cu prisosință la redare, la recunoaşteri şi reproduceri şi la aplicații stereotipe (V de Landsheere, op. cit).

5.2. Calitățile învățământului centrat pe elev

Învățământul modern, centrat pe cel ce învață, are o seamă de **calități** care îl diferențiază net de cel tradițional.

Calități

- Curriculum-ul şi învățarea sunt individualizate la maxim. Selecția conținuturilor se realizează în funcție de posibilitățile, interesele, nevoile celui care învață;
- Elevii progresează în ritm propriu. Utilizarea timpului este suplă. Se încurajează învățarea independentă;
- Se încurajează inițiativa, elevii sunt activi;
- Elevului i se oferă maxim de ocazii pentru a-şi construi cunoaşterea, atât în instituția şcolară cât şi în afara acesteia;
- Orice experiență nouă de învățare este corelată cu precedentele;
- Cadrul didactic este, înainte de orice, persoană resursă. El informează elevii şi le facilitează accesul la informații, diagnostichează dificultățile elevului, îl orientează fără a-l contrazice, lucrează individual sau în grupuri mici.
- Actualitatea şi problemele vieții intră în instituția de învățământ;
- Şcoala, grădinița sunt deschise spre exterior. Învățarea realizată de la persoane din afara instituției este la fel de valoroasă precum cea de la cadrul didactic;
- Relația cu cadrul didactic este democratică. În funcție de vârstă, de nivelul de experiență şi de pregătire, elevii participă la formularea cerințelor şi la respectarea şi aplicarea lor.
- Se stimulează, în limita condițiilor concrete, participarea celui care învață, la stabilirea obiectivelor, selecția conținuturilor, a modalităților de evaluare. Fiind vorba de aspecte asupra cărora s-a convenit (au „negociat”), elevii se simt responsabili şi motivați.
- Spațiul, mobilierul, echipamentele sunt utilizate flexibil. La dispoziția cadrelor didactice, a elevilor stă o mare varietate de materiale de învățare.
- Sistemul claselor rigide, constituite pe criteriul cronologic, din elevi de aceeaşi vârstă, este abandonat.
- Se preferă eterogenitatea. Este favorizat lucrul în grupuri mici constituite din elevi de vârste diferite.
- Examinările tradiționale sunt mai puțin folosite, chiar pe cale de dispariție. Se preferă evaluarea formativă, cu ajutorul probelor de evaluare criterială (prin obiective).
- Obiectul evaluărilor îl reprezintă, cu prioritate, procesele mentale (cogniția) ale celui care învață, în defavoarea produselor învățării.
- Se stimulează/ încurajează autoreflecția, autoevaluarea, autoreglarea comportamentului de învățare (metacogniția) (a se vedea M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție, Editura Meteor, Bucureşti, 2004).

6. Tipuri sau forme de curriculum

Literatura de specialitate prezintă mai multe forme sau tipuri de curriculum:

- curriculum formal
- curriculum comun
- curriculum specializat
- curriculum ascuns
- curriculum nonformal
- curriculum informal
- curriculum local
- curriculum individualizat şi personalizat

6.1. Curriculum formal

Are valoare de Curriculum Național. Se concretizează în documentele şcolare oficiale care proiectează activitatea instructiv-educativă la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învățământ. Aceste documente sunt:

- **Documente de politică a educației**

Acestea definesc **finalitățile macrostructurale: idealul şi scopurile** educației. Idealul educațional şi finalitățile sistemului reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul LEGII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății româneşti. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculum-ului național.

- **Documente de politică şcolară**

Acestea definesc finalitățile microstructurale ale procesului (**obiective pedagogice generale** cu valoare de criterii pentru elaborarea planului de învățământ; **obiectivele pedagogice specifice**, cu valoare de criterii pentru elaborarea programelor şcolare).

- **Planul de învățământ**
- **Programele şcolare**
- **Manualele şcolare**
- **Ghiduri şi materiale metodice**
- **Instrumente de evaluare**

Curriculum formal şi curriculum real. Opoziția **curriculum aparent** şi **curriculum ascuns** nu este sinonimă cu perechea **curriculum formal** şi **curriculum real.** Se ştie că oriunde curriculum-ul **formal** sau **oficial** este produsul unui proces de selecție din cultura acumulată. Această operațiune este realizată la nivel central de persoanele care elaborează programe şi manuale, planuri de învățământ.

Profesorii, la rândul lor, accentuează anumite conținuturi sau omit altele în funcție de interese, preocupări, sensibilități etc.

Fiecare clasă, şi la rândul său fiecare elev, parcurge un anumit curriculum real, propriu. Prin urmare, apar variații mari în curriculum-ul *real* cât şi în curriculum-ul *formal,* în funcție de contextele învățării.

6.2. Curriculum comun

Este denumit şi „curriculum central”, „curriculum nuclear”, „curriculum general”, „trunchi comun de cultură generală”, „curriculum de bază”, „correcurriculum”. Acesta defineşte obiectivele pedagogice generale, necesare la nivel de bază.

Încă din secolul XIX s-a încercat să se identifice şi apoi să se introducă în programele şcolare conținuturile de bază în jurul cărora noile achiziții urmează să se articuleze.

În asemenea situații, pe lângă un trunchi comun restrâns, se introduc „opționale” numeroase, care să răspundă nevoilor şi aspirațiilor celor mai diverse.

Curriculum comun se reduce la un „curriculum nucleu” compus numai din câteva discipline de bază, obligatorii, la care se adaugă o listă bogată de opționale.

6.3. Curriculum specializat

Acesta defineşte obiectivele educaționale specifice unor profiluri de studii; vizează semicalificarea şi calificarea.

6.4. Curriculum ascuns

Reprezintă „efectele subliminale” ale programelor şcolare, ca urmare a influențelor explicite sau implicite, interne sau externe (mediul clasei, relațiile educaționale).

6.5. Curriculum nonformal

Acesta defineşte obiectivele pedagogice specifice anumitor activități extraşcolare, complementare, dar instituționalizate.

6.6. Curriculum informal

Reprezintă efectele pedagogice indirecte provenite din diferite medii sociale: familie, grupul de prieteni, stradă.

6.7. Curriculum local

Reprezintă obiectivele pedagogice şi conținuturile rezultate din specificitatea formei unde îşi desfăşoară activitatea şcolară respectivă.

6.8. Curriculum individualizat sau personalizat

Semnifică: program de studii convenit, discutat şi acceptat în prealabil atât de subiectul educației, cât şi de obiectul educației. Programul respectiv este adecvat nevoilor particulare ale unui subiect aflat într-o situație educațională.

7. Perspective de analiză a Curriculum-ului şcolar

Curriculum-ul şcolar poate fi analizat şi interpretat din **trei perspective**:

- **Perspectiva procesuală;**
- **Perspectiva structurală;**
- **Perspectiva produselor/documentelor curriculare** (Dan Potolea, op. cit.).

7.1. Perspectiva procesuală

Perspectiva procesuală de analiză a Curriculum-ului şcolar vizează:

- proiectarea curriculum-ului
- implementarea curriculum-ului
- evaluarea modului în care a fost implementat curriculum-ul şcolar.

Curriculum-ul şcolar există prin cele trei procese. Ele reprezintă un tot unitar. Nici unul nu poate fi suspendat. „Ele trebuie integrate într-un concept comprehensiv al curriculum-ului"(Dan Potolea, op. cit, pag. 81).

7.2. Perspectiva structurală

Această perspectivă vizează componentele esențiale ale curriculum-ului şi relațiile dintre ele. Abordarea curriculum-ului din această perspectivă se poate realiza după mai multe modele, dintre care două sunt mai reprezentative:

Modelul triunghiular, potrivit căruia componentele unui curriculum sunt:

- finalitățile procesului de învățământ;
- conținuturile şcolare;
- timpul de instruire.

Modelul pentagonal, care include următoarele componente:

- finalitățile;
- conținuturile;
- timpul de instruire;
- strategiile de instruire;
- strategiile de evaluare (Dan Potolea, op. cit. pag. 83).

7.3. Perspectiva produselor sau documentelor curriculare

Produsele curriculare pot fi clasificate astfel:

Principale
- Planul de învățământ;
- Programa şcolară;
- Manualul şcolar.

Auxiliare
- ghiduri metodice pentru cadrele didactice;
- caiete de muncă independentă pentru elevi;
- pachete de învățare;
- seturi multimedia;
- soft-uri educaționale.

Produse curriculare specifice cadrului didactic, rezultate din proiectarea activității de către acesta:
- planificarea calendaristică;
- proiectarea unităților de învățare;
- proiectarea la nivelul lecției/ activității.

8. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1"

Adoptarea conceptului de Curriculum: semnificații

Evoluția conceptului de curriculum în pedagogia secolului XX semnifică, în esență, următoarele:

- adoptarea termenului de **„curriculum"** de către pionierii anglo-saxoni ai **Educației Noi**, începând cu **Dewey,** a marcat abandonul priorității acordate *materiei* de învățat în favoarea priorității acordate *copilului, elevului* care se află în plin proces de dezvoltare;

- ideea centrală a noii orientări care se manifesta cu putere era centrarea pe copil, pe elev, cu nevoile şi aspirațiile, cu posibilitățile şi limitele sale şi nu pe materia de învățat. Această concepție operează în funcție de nevoile celui care învață;

- orientarea întregii activități instructiv-educative din perspectiva „țintelor", reprezentate de formarea personalității copilului/ elevului aflat în proces instructiv educativ, a obiectivelor exprimate la diverse grade de generalitate şi pe diverse domenii;

- extinderea experiențelor de învățare de la seria celor directe organizate de şcoală, la seria celor indirecte, organizate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală etc.

9. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (8 puncte)

Completați spațiile libere din definițiile următoare cu expresiile sau cuvintele potrivite:

a)„***În sens larg,*** procesual, curriculum-ul desemnează .... şi al ....prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar".
b)***În sens restrâns,*** curriculum-ul cuprinde ansamblul ....în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative şi experiențele de învățare pe care şcoala le oferă elevului. Acestea poartă, de regulă, denumirea de..".

Notă. Definițiile sunt preluate din lucrarea „Curriculum Național".
Atenție!
Se acordă câte 2 puncte pentru completarea corectă a fiecărui spațiu liber.

Subiectul al II- lea (12 puncte)

Citeşte cu atenție afirmațiile de mai jos. Încercuieşte litera *A* dacă apreciezi că afirmația este *adevărată.* Încercuieşte litera *F* dacă apreciezi că afirmația este *falsă.*

1. Ştiința care se ocupă de construcția curriculum-ului şcolar se numeşte **Teoria curriculum-ului.**

   A ☐ ***F*** ☐

2. Originea Teoriei curriculum-ului se află în opera lui Bobbit, intitulată *„Curriculum"* (1918) şi în lucrarea lui Tyler (1950) *"Basic principles of curriculum and instruction"*

   A ☐ ***F*** ☐

Atenție!
*Se acordă **câte 6 puncte** pentru fiecare răspuns corect.*

Subiectul al III- lea (30 de puncte)

Explicați în cuvinte proprii esența următoarelor forme/ tipuri de curriculum:

1. *curriculum formal*
2. *curriculum comun*
3. *curriculum ascuns*
4. *curriculum individualizat şi personalizat .*

În redactarea răspunsului veți avea în vedere următoarele **cerințe**:

- *precizarea caracteristicilor fiecărui tip/ formă de curriculum;*
- *explicarea semnificațiilor în plan pedagogic, psihologic, sociologic etc.;*
- *exemplificarea acestor caracteristici şi semnificații, pe baza unor situații concrete din practica pedagogică şi a explicațiilor oferite de literatura pedagogică.*

Atenție!

Respectarea ordinii cerințelor nu este obligatorie. Punctajul este repartizat astfel:

- ***conținutul lucrării:*** *21 puncte (câte 7 puncte pentru fiecare cerință rezolvată, raportată la fiecare din cele patru forme/ tipuri în parte);*
- ***redactarea lucrării****: 9 puncte (unitatea compoziției: 3 puncte; coerența textului: 2 puncte; ortografie şi punctuație: 2,5 puncte; registrul de comunicare, stilul şi vocabularul adecvate conținutului: 1 punct; lizibilitatea: 0,5 puncte). Punctajul pentru redactare se acordă numai dacă lucrarea are* ***cel puțin o pagină****.*

Subiectul al IV- lea (40 de puncte)

Scrieți un *eseu* despre învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie” şi pe cadrul didactic în şcoala românească. În realizarea lucrării trebuie să răspundeți următoarelor **cerințe:**

- *numirea a cel puțin trei caracteristici ale învățământului centrat pe elev şi, respectiv, trei caracteristici ale învățământului centrat pe „materie”;*
- *explicarea acestor caracteristici;*
- *exemplificare, cu referire la situații educaționale concrete din învățământul românesc;*
- *relevarea raporturilor dintre învățământul centrat pe elev şi învățământul centrat pe „materie”;*
- *evidențierea tendințelor evolutive în şcoala romanească;*
- *exprimarea unui punct de vedere personal.*

Barem de corectare şi de notare analitică (punct cu punct) a eseului

a. Se optează pentru o evaluare analitică/ punct cu punct întrucât este vorba despre un eseu structurat;

b. Se recomandă ca eseul să aibă 3–4 pagini. Ordinea integrării cerințelor în cuprinsul lucrării este la alegere;

c. Punctajul este repartizat astfel:

- ***Conținutul lucrării****: 24 de puncte (câte 4 puncte pentru fiecare reper/ cerință corect rezolvată; se vor aprecia: valoarea ştiințifică a ideilor exprimate, bogăția literaturii de specialitate studiată şi citată, semnificația şi valoarea exemplelor invocate, prelucrarea şi interpretarea proprie, personală a ideilor de bază);*
- ***Redactarea lucrării:*** *16 puncte (organizarea ideilor în scris: 4 puncte; abilități analitice şi critice: 6 puncte; utilizarea limbii literare, ortografie, punctuație : 4 puncte; lizibilitate, aşezare corectă în pagină : 2 puncte).*



10. Bibliografie

- Crețu Carmen – *Curriculum diferențiat personalizat*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
- Cristea Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, pag.87- 94
- Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
- Cucoş Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
- Cucoş Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, pag. 103 - 107
- D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
- Ionescu Miron şi Chiş Vasile, *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, 2001, pag. 95 - 106
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*, Editura CREDIS a Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2004, pag. 3 - 34
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
- Potolea Dan, „Conceptualizarea curriculum-ului", în Păun Emil, Dan Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, pag. 69 - 85
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
- Văideanu George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1988
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998

Unitatea de învăţare nr. 2

PERSPECTIVA PROCESUALĂ DE ANALIZĂ A CURRICULUM-ULUI

Cuprins:

1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 2

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unităţi de învăţare, cursanţii/ studenţii vor fi capabili:

- Să utilizeze/ opereze cu principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: proiectare a curriculum-ului, monitorizare şi implementare, evaluare a curriculum-ului şcolar, în diverse contexte de instruire, metodice etc.;
- Să argumenteze/ să explice semnificaţia şi importanţa principalelor faze/ etape ale construcţiei unui curriculum, precum necesitatea complementarităţii celor trei faze/ etape/ stadii;
- Să justifice evoluţia/ deplasarea accentului de la curriculum-ul centrat pe „materia de învăţat” pe curriculum-ul centrat pe elev, în concordanţă cu evoluţiile din planul psihologiei, pedagogiei, al celorlalte domenii/ ştiinţe;
- Să utilizeze/ să integreze în practica educaţională curriculum-ul centrat pe elev.

2. Perspectiva procesuală de analiză a curriculum-ului şcolar

Vizează:
- Proiectarea curriculum-ului;
- Implementarea curriculum-ului;
- Evaluarea modului în care a fost implementat curriculum-ul şcolar.

Curriculum-ul şcolar există prin cele trei procese. Ele reprezintă un tot unitar. Nici unul nu poate fi suspendat. „Ele trebuie integrate într-un concept comprehensiv al curriculum-ului” (Dan Potolea, op. cit., pag. 81).

3. Proiectarea curriculum-ului şcolar

Demersul elaborării unui curriculum este în general empiric. În mod tradițional, curricula a fost elaborată de comisii constituite din: funcționari din ministerele de resort, inspectori, profesori de diverse specialități etc.
În prezent Teoria Curriculum-ului acumulează o experiență ştiințifică din ce în ce mai bogată.

Întrebări fundamentale

Se consideră că la **baza elaborării** unui curriculum trebuie să stea următoarele patru **întrebări**:
- Ce obiective educative trebuie să realizeze şcoala/ instituția?
- Care sunt experiențele educative în măsură să conducă la realizarea acelor obiective?
- Prin ce metode se va realiza învățarea?
- Cum vom evalua ceea ce s-a realizat?

Modelul (posibil) de urmat

Construcția curriculum-ului se face în general după modelul:
- Cercetare;
- Planificare;
- Experimentare;
- Difuzare;
- Evaluare.

În construcția unui curriculum o problemă importantă este reprezentată de **componentele** care trebuie integrate. Se consideră că integrarea trebuie să aibă în vedere:
- Domeniile de integrare;
- Formele de integrare;
- Dimensiunile integrării;
- Obiectivele urmărite prin integrare;
- Modurile de integrare;
- Locurile de unde se iau deciziile de integrare;

- Coerența relațiilor dintre elementele integrate;
- Nivelurile integrării.

Trei concepții:
- curriculum centrat pe cunoştințe;
- curriculum centrat pe elev;
- curriculum centrat pe societate.

Curriculum centrat pe cunoştințe

- conținuturile sunt decupate din diverse discipline şi trebuie predate.

Avantaje:

- obiectivele şi conținuturile sunt precizate cu rigoare;
- se parcurg pas cu pas.

Dezavantaje:

- nu se dă atenție elevului care învață ci materiei de parcurs;
- cunoştințele sunt fărâmițate;
- învățarea se realizează de dragul învățării, nu al dezvoltării personalității elevului;
- uitarea se instalează rapid.

Curriculum centrat pe elev

Avantaje:

- pe prim plan trec nevoile, interesele, aspirațiile elevului;
- învățarea disciplinelor devine importantă numai în măsura în care conținuturile respectă cerințele celui care învață;
- cadrul didactic care rolul de organizator de învățare.

Dezavantaje:

- nu se poate asigura însuşirea sistematică a cunoştințelor
- profesorul munceşte mai mult, trebuie să diferențieze instruirea.

Curriculum centrat pe cerințele societății:

Avantaje:

- dezvoltă inteligența socială;
- dezvoltă trăsăturile de personalitate (toleranță, cooperare etc.).

Dezavantaj:

- individul este plasat pe loc secund, se supune cerințelor sociale.

<u>Caseta cursantului (însemnări, reflecții, comentarii)</u>

Temă de reflecție: ce s-ar întâmpla dacă:

a) Curriculum-ul şcolar ar fi centrat exclusiv pe elev?
b) Curriculum-ul şcolar ar fi centrat exclusiv pe „materia de învățat”?

3.1. Proiectarea unui curriculum. Perisabilitatea cunoştinţelor sau uzura cunoştinţelor

În sec. XIX şi în prima jumătate a sec. XX curriculum-ul a fost considerat ca o entitate fixă şi statică. Atitudinea „normală” faţă de curriculum o constituia acordul, fără nici un fel de critică. Curriculum-ul era acceptat pentru că în vremuri de stabilitate şi ritmuri lente de dezvoltare, constituia un mijloc acceptat de a conferi un anumit statut celor ce parcurg programul respectiv.

Se consideră că ceea ce este tradiţional are valoare în sine şi este de necontestat. Curriculum-ul tradiţional era asociat cu succesul şcolar. În realitate un curriculum trebuie să reflecte nevoile sociale şi economice ale unei societăţi ca dezvoltare (D’Hainaut, pag. 28).

Astăzi, punerea sub semnul întrebării a curriculum-ului tradiţional constituie un fenomen general. Schimbarea curriculum-ului tradiţional devine mai interesantă prin faptul că punerea sub semnul întrebării porneşte de la bază; uneori e determinată de numărul tot mai frecvent al elevilor cu insucces şcolar. Schimbarea este cerută şi de faptul că educaţia nu mai este privilegiul unei minorităţi. Se apreciază că, astăzi, curricula nu este adecvată pentru majoritatea elevilor. Mulţi elevi îşi pierd interesul pentru studiu şi din cauza programelor neadecvate şi supraîncărcate, ocupate de enciclopedism. Dar revizuirea în profunzime a obiectivelor şi conţinuturilor învăţământului este resimţită ca un imperativ în toate ţările.

Se doreşte elaborarea unui curriculum pertinent în raport cu finalităţile şi cu necesitatea de a asigura educaţia permanentă (Idem).

3.2. Pertinenţa unui curriculum

Un curriculum reprezintă o selecţie în cultura unei ţări. Deci primul pas în stabilirea sau evaluarea unui curriculum constă în decizia de a stabili criteriile în funcţie de care se va face selecţia.

Baza (sursele) curriculum-ului poate fi dedusă din trei ansambluri de factori:

a) Ceea ce este apreciat ca *valabil* din punct de vedere al educaţiei;
b) Ceea ce este apreciat ca *pertinent*;
c) Ceea ce este apreciat ca *demn* de a fi învăţat.

Explicaţii:

- „valabile” = există diferite principii aplicabile anumitor tipuri de aprecieri în orice societate;
- „pertinente” = există alte principii aplicabile numai la anumite tipuri de cunoştinţe într-o anumită societate. Exemplu: ştiinţa este valabilă din punct de vedere educativ (are valoare în sine

dar ea are o pertinență deosebită în societățile europene occidentale);
- „demn” = se referă mai mult la modalități decât la principii. „Ce se va învăța” trebuie înlocuit cu „cum se va învăța”.

Trebuie luate în calcul şi chestiunile psihologiei: „”Care este momentul cel mai bun sau care este metoda cea mai bună pentru a învăța un anumit lucru?”. Într-o societate pluralistă nu se va realiza consensul asupra a ceea ce este valabil, ce e pertinent şi ce este demn de a fi predat.

Obiectivele globale ale politicii educației îşi au sursa în obiectivele economice, sociale şi culturale. Pertinența trebuie înțeleasă şi în raport cu aspirațiile indivizilor. Deci, pertinența trebuie să realizeze un echilibru şi o sinteză între obiectivul social şi cele individuale.

3.3. Fundamentele curriculum-ului

Fundamentele curriculum-ului evidențiază originile acestuia care sunt de natură sociologică, psihologică şi pedagogică.

- **Fundamentele sociologice ale curriculum-ului** concentrează cererile socioculturale cu privire la sistemul educativ, la conținuturile cunoştințelor, strategiilor, atitudinilor şi valorilor care contribuie la procesul de socializare a elevilor, la asimilarea patrimoniului cultural al societății. Din această perspectivă fundamentele sociologice ale curriculum-ului sunt definite ca **fundamente socioculturale ale curriculum-ului** sau ca **fundamente filozofice ale curriculum-ului**, angajate în termeni de politică a educației.
  Aceste fundamente concentrează relația existentă între funcțiile educației, angajate, în mod obiectiv, în formarea-dezvoltarea permanentă a personalității în vederea integrării sale sociale optime şi finalitățile educației, care definesc, dintr-un punct de vedere subiectiv, orientările valorice, generale şi specifice, ale activității de educație/ instruire, realizabilă la nivel de sistem şi de proces. Este evidentă, astfel, legătura existentă între originile socioculturale ale curriculum-ului şi originile pedagogice ale curriculum-ului.

- **Fundamentele psihologice ale curriculum-ului** concentrează relațiile existente la nivelul procesului de învățare (dimensiunea internă a educației care angajează activitatea de formare – dezvoltare a elevului) între *resursele interne* ale elevului (cognitive, afective, motivaționale, caracteriale), specifice vârstelor psihologice şi şcolare şi cadrul curricular adoptat situate între anumite repere orientative (**De ce învață?; Ce învață?; Când învață?; Cum învață?**).
  Aceste fundamente evidențiază legăturile existente cu originile epistemologice ale curriculum-ului, pe de o parte şi originile pedagogice ale acestuia, pe de altă parte.

- **Fundamentele pedagogice ale curriculum-ului** concentrează relațiile existente între finalitățile educației (angajate la nivel de sistem şi de proces) şi practica educației, concretizată, în ultimă instanță, în modul de organizare a activităților de educație/ instruire proiectate şi realizate conform obiectivelor pedagogice asumate în cadrul planului de învățământ, a programelor şi a manualelor şcolare.
  Aceste fundamente reflectă legăturile existente cu originile socioculturale ale curriculum-ului şi cu originile psihologice ale curriculum-ului. Teoriile şi metodologiile rezultate, în contextul acestor interacțiuni, proporționează – în diferite variante, determinate de-a lungul istoriei – elementele componente indispensabile curriculum-ului, angajându-le în serii şi seturi de evenimente care fundamentează activitatea de proiectare curriculară inițială, de realizare curriculară efectivă şi de dezvoltare curriculară ulterioară.

- **Fundamentele epistemologice ale curriculum-ului** concentrează conținuturile ştiințifice care integrează arii ştiințifice corespondente la o materie curriculară. Evoluțiile înregistrate în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea conținuturilor curriculare, reflectă astfel stadiul atins în domeniul ştiințelor particulare şi structura internă a acestora, dar şi relațiile interdisciplinare promovate de-a lungul timpului, decisive pentru configurația curriculum-ului în condițiile mediului şcolar şi extraşcolar.
  Fundamentele epistemologice evidențiază legăturile existente, pe de o parte, cu originile socioculturale ale curriculum-ului, iar pe de altă parte, cu originile psihologice ale acestuia.

3.4. Niveluri ale proiectării curriculare

Dezvoltarea curriculară angajează un demers global, care include **trei niveluri** decizionale asumate la nivel de politică a educației:

a) *nivelul deciziilor macrostructurale*, de ordin filosofic şi politic, care presupune stabilirea opțiunilor pedagogice fundamentale (ideal, scopuri pedagogice: managementul resurselor de bază/informaționale, umane, materiale, financiare - vezi cantitatea, calitatea, acumularea, repartizarea şi valorificarea acestora);

b) *nivelul deciziilor macrostructurale de ordin pedagogic,* care presupune stabilirea criteriilor de elaborare a planului de învățământ, a profilurilor de *formare-dezvoltare* a elevului/studentului (vezi obiectivele pedagogice valabile pe trepte, cicluri, ani de învățământ) şi a modalităților de evaluare globală a elevilor în termeni manageriali (vezi raportul *intrarea* în sistem - calitatea procesului de instruire - *ieşirea* din sistem).

c) *nivelul deciziilor microstructurale de ordin didactic*, presupune stabilirea obiectivelor specifice pe discipline sau module de învăţământ (organizate *mono-, intra-, inter-, trans-* disciplinar) şi a modalităţilor de evaluare formativă/continuă a elevilor.
Modelul prezentat conferă proiectării curriculare o perspectivă de dezvoltare globală, integratoare.

3.4.1. Modele de proiectare a curriculum-ului şcolar

Practica educaţională a consacrat următoarele modele de proiectare a curriculum-ului şcolar:

- **curriculum bazat pe discipline** proiectate separat la nivelul planului de învăţământ respectă logica organizării tradiţionale a instruirii pe domenii ale cunoaşterii ştiinţifice recunoscute în plan academic, o logică a monodisciplinarităţii care nu mai satisface, în principiu, nici exigenţele psihologiei învăţării şi nici realităţile epistemologiei moderne şi postmoderne**;**

- **curriculum bazat pe structuri indisciplinare** proiectate în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar şi transdisciplinar – răspunde cerinţelor **formulate** de psihologiei învăţării şi de epistemologia modernă şi postmodernă, valorificând domeniile cunoaşterii (limba şi literatura, ştiinţe ale naturii, ştiinţe sociale, arte plastice), teme mari ale actualităţii (omul, natura, democraţia, tehnologia), inovaţiile pedagogice avansate în elaborarea conţinuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, manuale alternative);

- **curriculum bazat pe competenţe** (pedagogice, psihologice, sociale; de cunoaştere, de comunicare, de creaţie, cognitive, afective, psihomotorii) proiectate la nivelul tuturor disciplinelor, în planul general şi special, cu deschideri spre problematica integrării socio-profesionale, pe termen mediu şi lung;

- **curriculum bazat pe învăţarea deplină** urmăreşte valorificarea eficientă şi efectivă a timpului necesar pentru instruire / învăţare, asigurând creşterea procesului de reuşită şcolară (90%-95% dintre elevii unei clase) printr-o manieră de proiectare a conţinuturilor care respectă ritmul individual de muncă al **elevului**, în şcoală şi în afara şcolii;

- **curriculum bazat pe activitatea elevului** proiectează conţinuturile şi metodologiile instruirii în funcţie de experienţa psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în şcoală dar şi în afara şcolii, valorificând motivaţiile sale reale, imediate şi de perspectivă, „trăirile reale” care oferă durabilitate învăţării;

- **curriculum bazat pe corelaţia educator – educat** (numit şi **curriculum umanist**) valorifică resursele **psihosociale** ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficiente în

măsura în care profesorul devine un factor care mediază şi facilitează reuşita şcolară (prin mijloace de individualizare a instruirii, de responsabilizare şi motivare optimă a elevului, de focalizare a activităţii pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competenţei în sine – pentru dezvoltarea personală).

3.5. Tendinţe de evoluţie a conceptului de curriculum

Tendinţa de EXTINDERE a conceptului „de la definirea obiectivelor învăţământului şi la selecţia conţinuturilor şi precizarea metodelor şi modalităţilor de evaluare precum şi a experienţelor de viaţă necesare formării şi dezvoltării elevului”.

Tendinţa de CONCENTRARE a conceptului de curriculum la „un ansamblu de conţinuturi şi de situaţii de învăţare aplicat după o ordine de progresie determinată la nivelul obiectivelor pedagogice”. (Dictionnaire encyclopedique de l’education et de la formation, 1994)

Tendinţa de DESCHIDERE a conceptului de curriculum de la un ansamblu de acţiuni planificate „într-o ordine pedagogică determinată (definirea obiectivelor învăţământului; stabilirea conţinuturilor, a metodelor şi materialelor de predare – învăţare – evaluare)” până la elaborarea dispoziţiilor necesare pentru formarea adecvată a profesorilor (Valerian Jean, 1991).

4. Implementarea curriculum-ului

Implementarea semnifică monitorizarea aplicării proiectului curricular respectiv, urmărirea indicatorilor cantitativi şi calitativi care vor fi supuşi evaluării pe parcursul derulării şi la finalul acestuia (Management educaţional, MEC, 2001, coord. Şerban Iosifescu, pag. 276).
Monitorizarea implementării curriculum-ului şcolar înseamnă urmărirea sistematică şi continuă a modului în care sistemul se comportă în raport cu modificările propuse. În tehnologie, un "monitor" este un dispozitiv de supraveghere care declanşează o alarmă în caz de dereglare a funcţionării.

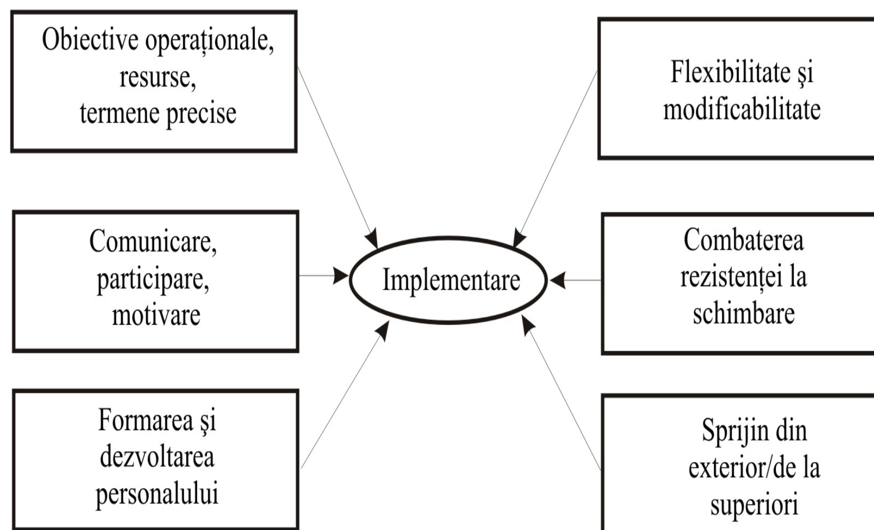
În ceea ce priveşte învăţământul, se disting ***trei tipuri de monitorizare:***
- monitorizare *administrativă*, care se referă la urmărirea/ supravegherea respectării dispoziţiilor legale;
- monitorizare *formativă,* axată pe elevi. Spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care se referă la/ vizează esenţa unui program de studii permite identificarea problemelor, a dificultăţilor în derularea acestuia;
- *monitorizarea/ pilotajul randamentului şcolar*. Se realizează, în general, cu ajutorul testelor normative; au rolul de a informa, comparativ, cu privire la ceea ce "produc" şcolile şi clasele. (Dictionnaire de l' evaluation et de recherche en education, PUF, Paris, 1992, pag. 72; Dictionnaire encyclopedique de l' education et de la formation, Nathan, 1998).

Alţi autori precizează că monitorizarea unui curriculum ar trebui să stabilească în ce măsură acesta răspunde următoarelor cerinţe/ exigenţe (G. de Landsheere şi M. Crahay -1990, pag. 476):
- coerentă;
- calitate;
- echitate.

Implementarea unui proiect curricular cuprinde:
- monitorizarea **obiectivelor** specifice nivelului respectiv şi a **resurselor;**
- monitorizarea **comunicării, participării şi a motivării** persoanelor implicate;
- monitorizarea **formării persoanelor şi grupurilor** în vederea realizării sarcinilor de dezvoltare curriculară şi a dezvoltării personale a celor implicaţi;
- prevederea elementelor de **flexibilitate** care fac posibilă modificarea pe parcurs (dacă situaţia o cere);
- combaterea **rezistenţei la schimbare** prin înlăturarea barierelor;
- obţinerea sprijinului efectiv al persoanelor şi factorilor implicaţi;

Toate aceste elemente pot fi integrate în următoarea schemă (S. Iosifescu, op cit):

Figura 2.1: Implementarea unui proiect curricular



5. Evaluarea curriculum-ului

A evalua un curriculum înseamnă a determina dacă obiectivele propuse sau asumate iniţial au fost realizate.

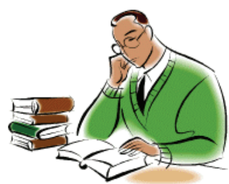
Când se evaluează un curriculum trebuie să se ia în considerare:

- acceptarea sau neacceptarea de către cadrele didactice;
- adecvarea la cerinţele şi aşteptările beneficiarilor (elevi, părinţi, profesori);
- costurile etc.

Evaluarea unui curriculum trebuie să însoţească fiecare etapă a construcţiei sale (Dan Potolea, Note de curs):

- în momentul **determinării scopurilor** trebuie să se evalueze:
    - valorile culturale;
    - aşteptările forţelor sociale;
    - randamentul şcolar actual;
    - evaluarea nevoilor;
- în momentul **planificării**: controlul adecvării obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor, al materialului didactic, inclusiv al manualelor şcolare;
- în timpul **prestării**: observarea reacţiilor profesorilor şi elevilor, studiul rezultatelor elevilor etc.;
- în timpul **experimentării** pe teren: reacţiile celor cuprinşi în experiment (eşantionului); controlul calităţii programului în condiţii diferite;
- în timpul **introducerii în practica şcolară** pe scara largă (examenul formei finale a curriculum-ului):
    - controlul eficacităţii sistemului în ansamblul său;
    - controlul pregătirii cadrelor didactice pentru promovarea curriculum-ului respectiv;
- în momentul **controlului calităţii**: examenul calităţii realizării curriculum-ului: studiul cauzelor variaţiei de eficienţă, eventuale sugestii de corectare etc.

Deci: evaluarea unui curriculum înseamnă colectarea de probe sau informaţii care permit să se ia decizii cu privire la oportunitatea, eficienţa şi valoarea sa educativă.



Proba de autoevaluare nr. 1

Identificați şi evaluați cel puțin zece modalități de manifestare a curriculum-ului ascuns generate de introducerea noului Curriculum Național din 1998. În elaborarea răspunsului porniți de la prezentarea caracteristicilor „curriculum-ului ascuns”.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”

„Curriculum-ul ascuns”: modalități de manifestare

a) <u>concept</u>

Reprezintă „efectele subliminale” ale programelor şcolare, ca urmare a influențelor explicite sau implicite, interne sau externe (mediul clasei, relațiile educaționale).

Curriculum-ul aparent (oficial) şi curriculum-ul ascuns/subliminal

Termenul de *curricumul ascuns* a fost avansat de J. Henry în 1963. Curriculum ascuns vizează:

- obiective;
- procese care deşi nu sunt menționate în programele şcolare oficiale sau neintenționate în familie, impregnează profund educația elevilor;
- părinții şi profesorii nu transmit, nu învață pe elevi numai ceea ce spun ci şi ceea ce ei sunt în realitate;
- de asemenea, curricum-ul şcolar este impregnat indirect, de cultura şi ideologia autorilor direcți (cei care l-au construit) şi indirecți (cei care dețin puterea politică sau confesională);
- prin curriculum-ul ascuns sunt întărite sau justificate diferențierile dintre sexe, discriminarea socială, ierarhia culturală etc.;
- curriculum-ul ascuns are atât efecte pozitive cât şi efecte negative;
- ideală este situația în care curriculum-ul ascuns este în concordanță cu obiectivele curriculum-ului oficial, explicit.

<u>b) modalități de manifestare a curriculum-ului ascuns:</u>

- ideologia implicită a programelor şi manualelor;
- comportamentele cotidiene ale cadrului didactic;
- echitatea relațiilor cu elevii;

- metodele de predare şi de evaluare;
- regulile şi obiectivele vieții şcolare ;
- „climatul” în şcoală etc.;
- structura şi organizarea şcolară:
    - o şcoală unică sau o şcoală filiere – deschise/închise;
    - o organizare pe clase de nivele;
- prezența sau absența examenului selectiv;
- premierea elevilor sau nu;
- obediența cultivată;
- conformismul;
- efectele „halo” şi „Pygmalion”;
- cine e elevul?
- ce părinți are?
- din ce mediu social provine?
- comportamentele nonverbale ale profesorului;
- alegerea textelor pentru manuale;
- exemplele alese;
- acceptarea sau neacceptarea sărăciei;
- stimularea spiritului de câştig, de competiție.



7. Bibliografie

- Ciolan Lucian, „Reforma curriculară în învățământul liceal românesc, premise, politici, metodologii", în lucrarea *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, coord. Păun Emil, Dan Potolea
- Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă,* Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, Bucureşti
- Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
- Ionescu Miron şi Chiş Vasile, *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, 2001, pag. 95 - 106
- Iosifescu, Şerban (coord.) *Management educațional*, MEN, 2002
- Manolescu, Marin, Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție, Editura Meteor Press, Bucureşti, 2005, pag.98+145
- Manolescu Marin, *Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*, Editura CREDIS a Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2004, pag. 3 - 34
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
- Potolea Dan, Păun Emil (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
- Văideanu George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1988
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998
- Ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, Bucureşti, 2001

Unitatea de învăţare nr. 3

PERSPECTIVA STRUCTURALĂ DE ANALIZĂ A CURRICULUM-ULUI

Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr. 3

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: obiective educaționale, conținuturi ale învățării, timp de instruire, strategii didactice, strategii de evaluare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte didactice, de instruire, metodice etc.;
- Să caracterizeze/ comenteze principalele tipuri/ clase/ categorii de obiective educaționale, niveluri şi strategii de integrare a conținuturilor învățării, tipuri de strategii de instruire, strategii evaluative folosite în învățământul preuniversitar românesc;
- Să compare/ să stabilească asemănări şi deosebiri între ele;
- Să stabilească, să utilizeze/ să integreze în practica şcolară diversele tipuri de obiective pe domenii şi clase, modalități şi niveluri de predare integrată, strategii instructiv-educative şi strategii de evaluare şcolară, în diverse contexte educaționale.

2. Perspectiva structurală de analiză a curriculum-ului şcolar

Această perspectivă de analiză vizează componentele esenţiale ale curriculum-ului şi relaţiile dintre ele. Abordarea curriculum-ului din această perspectivă se poate realiza după mai multe modele, dintre care mai reprezentative sunt: modelul triunghiular şi modelul pentagonal. Noi vom opera cu *modelul pentagonal,* care include următoarele componente :

- finalităţile;
- conţinuturile;
- timpul de instruire;
- strategiile de instruire;
- strategiile de evaluare.
  (Dan Potolea, op. cit., pag. 83)

Elementele structurale de mai sus se află într-o strânsă unitate şi interdependenţă.

3. Finalităţile procesului de învăţământ

Obiectivele educaţionale rămân una din preocupările importante ale teoriei şi practicii educaţionale, în ciuda multor observaţii critice şi a unor excese în domeniu.

3.1. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaţionale

Diversitate tipologică

Obiectivele educaţionale prezintă un grad mare de diferenţiere. Această diferenţiere operată de literatura de specialitate oferă o mare diversitate tipologică a obiectivelor, ca rezultat al folosirii unor criterii extrem de diferite: obiective pe termen lung şi scurt; obiective generale şi obiective concrete; obiective axate pe performanţe riguros circumscrise (de *„stăpânire”* a materiei), pe capacităţi (obiective de *„transfer”*), orientate spre creativitate (obiective de *„exprimare”*) etc. (Dan Potolea, 1988, Yvan Abernot, Les methodes d’evaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Această clasificare aparţine lui G. De Landsheere (1982).

Dan Potolea consideră însă că aceste diviziuni analitice îndeplinesc mai mult un rol informativ. Mult mai eficace sunt **analiza multireferenţială** a obiectivelor, realizată prin aplicarea unor criterii asupra aceluiaşi obiectiv şi integrarea tipurilor principale în **structuri ierarhice**. Din acest punct de vedere autorul sugerează analiza unui obiectiv pe baza a şase parametri (Dan Potolea, op. cit., pag. 142):

- natura achiziţiei preconizate (cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, atitudini, sentimente);

- conținutul la care se conexează (monodisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar);
- gradul de generalitate/specificitate;
- funcția pedagogică îndeplinită;
- timpul de realizare;
- caracterul comun sau diferențiat (se referă la toți elevii sau numai la o parte).

„*Fizionomia*” unui obiectiv rezultă din modul în care se concretizează şi se combină aceşti parametri.

Planuri/ niveluri de analiză ale obiectivelor

Când vorbim despre obiective este necesar să menționăm nivelul sau planul în care putem discuta. Marea majoritate a specialiştilor în domeniu diferențiază trei planuri sau nivele:

- obiective generale (scopuri);
- obiective intermediare (specifice);
- obiective concrete, comportamentale (operaționale).

Această structură trinivelară comportă o discuție, întrucât distincția de mai sus este utilă cu condiția să se specifice planul de referință şi rolurile pedagogice pe care le îndeplineşte fiecare nivel. Altfel apar confuzii, pentru că unii specialişti raportează structura trinivelară prezentată mai sus la sistemul de învățământ, alții la obiectul de învățământ, iar o a treia categorie la activitatea educatorului de proiectare a obiectivelor unui capitol sau lecții. „*Scopul*” în cele trei situații nu are acelaşi conținut şi nu se află la acelaşi nivel de generalitate.

În realitate conceptele care definesc finalitățile educației la diferite nivele (obiective generale sau scopuri, obiective specifice, obiective operaționale) au delimitări mai puțin tranşante decât ne par la prima vedere; **ele formează un continuum** (Y. Abernot, 1996). Obiectivele specifice cu gradul cel mai mare de generalitate sunt foarte aproape de obiectivele generale, după cum obiectivele specifice cele mai elementare pot fi direct puse sub formă operațională. Am putea exemplifica unele obiective cadru şi obiective de referință din Curriculum-ul Național.

Aceste obiective de referință au un grad mare de concretețe şi s-ar putea spune chiar că ele ar putea fi aşezate fără teama de a greşi în categoria obiectivelor comportamentale (operaționale).

Ceea ce este foarte important în stabilirea obiectivelor educației este trecerea progresivă de la nivelul finalităților, scopurilor şi obiectivelor generale sau specifice la formularea obiectivelor operaționale. Cu alte cuvinte, foarte importantă este operația de **derivare**: scopurile sunt derivate din finalități, obiectivele generale din scopuri etc., împreună construind *„un continuum”* (Yvan Abernot, 1996) sau un tot unitar (Lazăr Vlăsceanu, 1995). Această înlănțuire este fundamentală pentru aprecierea coerenței de ansamblu a educației şcolare. În absența derivării, obiectivele operaționale nu mai sunt integrabile în cele specifice, care nu sunt formulate pe baza

obiectivelor generale, iar acestea nu exprimă cerințele scopurilor şi finalităților.

Drept consecință apar efecte negative atât în planul realizării finalităților educative, cât şi în trecerea progresivă a unui elev dintr-un ciclu şcolar în altul, este afectată negativ atât dezvoltarea personalității elevilor cât şi esența de ansamblu a educației şcolare (Lazăr Vlăsceanu, 1993).

Trecerea progresivă de la un nivel la altul şi coerența lor ar putea fi reprezentate grafic astfel:

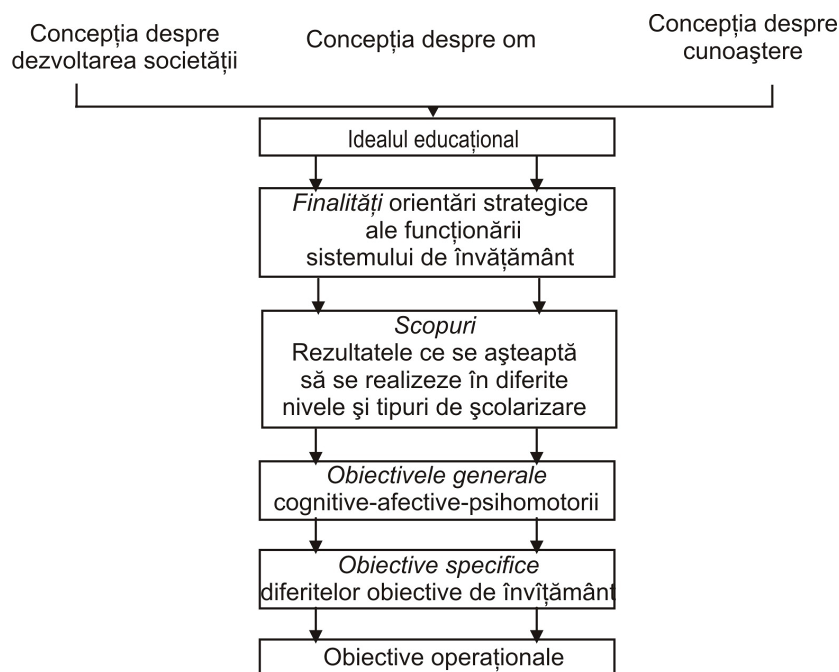


Figura 3.1: Etape progresive în derivarea obiectivelor educaționale (după L. Vlăsceanu, 1995, pag. 38)

După gradul de generalitate distingem trei niveluri ale obiectivelor:

3.1.1. Nivelul superior

Este reprezentat de ceea ce numim în mod obişnuit țelurile educației în general. Este nivelul cel mai abstract, cu definiri generale, care reprezintă principii de orientare pentru nivele următoare.

Obiectivele generale sau scopurile determină orientările mari ale educației: ele au valoare filosofică şi socială şi decurg din opțiunile politice (Yvan Abernot, op. cit., pag 52). Autonomia individuală, integrarea socială, accesul la cultură, spiritul critic sunt scopuri ale educației. Scopurile sunt într-o continuă schimbare, evoluție. Din perspectiva multiculturalismului şi integrării europene se consideră, aşa cum am mai spus, că patriotismul exagerat şi disciplina sunt orientări în regresie, ceea ce nu înseamnă că nu ar putea reveni într-o perioadă ulterioară.
Scopurile educației determină reformele şi, în particular, organizarea oricărui curriculum. Prin urmare obiectivele generale (scopurile) indică

domeniile şi tipurile de schimbări educative care sunt concordante cu finalitățile învățământului în general. Ele au un caracter general, dar este totuşi vorba de o *„generalitate specifică”* întrucât sunt delimitate cu mai multă precizie pentru a avea incidență directă asupra activităților de predare şi învățare. În formularea şi ordonarea obiectivelor generale, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative.

3.1.2. Nivelul intermediar

Traduce aceste scopuri în termenii educaționali specifici, dar cu o largă arie de cuprindere; obiectivele intermediare sunt o parte mai restrânsă a obiectivelor generale (scopurilor) şi se definesc în termenii de capacități sau de operații mentale (a fi capabil de a lega o cauză de un efect, de a analiza sau emite o judecată întemeiată). Fiecăruia dintre aceste obiective intermediare i se consacră o importanță mai mare sau mai mică, în funcție de scopurile educației. Metodele pedagogice prin care conținuturile sunt introduse în curriculum sunt în slujba dezvoltării uneia sau alteia din componente. Prin urmare problema constă în specificarea obiectivelor în relație cu diferite tipuri de conținuturi ale obiectelor de învățământ sau unor arii curriculare (Idem, pag. 57).

Conceptul de „*arie curriculară*” este un concept nou în pedagogia românească şi este avansat prin Curriculum-ul Național. În acest document se specifică:

> *„Aria curriculară oferă o viziune multi şi/sau interdisciplinară asupra obiectivelor de studiu. Curriculum-ul Național din România este structurat pe şapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psihopedagogic. Aceste şapte arii curriculare sunt:*
>
> - *Limbă şi comunicare;*
> - *Matematica şi Ştiințe ale naturii;*
> - *Om şi societate;*
> - *Arte;*
> - *Educație fizică şi Sport;*
> - *Tehnologii;*
> - *Consiliere şi orientare.”*

Obiectivele curriculare sau specifice sunt caracteristice diferitelor obiecte de învățământ, fiind asociate cu conținuturile în cadrul acestora sau, mai nou, al ariilor curriculare din care fac parte. În formularea obiectivelor specifice se corelează două componente:

- una indică domeniul de conținut (informații, reguli, algoritmi de calcul etc.);
- cealaltă indică procesele psihice sau modul de abordare de către elev/copil a conținuturilor respective în activitatea de învățare.

Prima componentă presupune considerarea categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale (cognitive, afective, psihomotorii) şi nivelul de dezvoltare psihică a personalităţii elevului pentru a alege acele activităţi de învăţare care sunt accesibile unei anumite vârste.
A doua componentă este identificată pe baza considerării conţinutului teoretic, informaţional al unei discipline specializate.

Pentru a ajunge la stabilirea corespondenţelor dintre conţinuturi şi modurile de abordare a acestora în instruire şi învăţare sunt elaborate **tabele de specificare**. Acestea se folosesc îndeosebi în procesul de elaborare a programelor şcolare ale unui anumit obiect de învăţământ. Ele sunt matrici în care pe rubricile orizontale se descriu elemente de conţinut, iar pe coloane se menţionează tipurile de obiective. Tabelele de specificaţii exprimă cel mai bine relaţia dintre componentele de bază ale tehnologiei didactice: obiective, conţinuturi, procedee de evaluare. Acestea derivă din idealul şi finalităţile sistemului educaţional, formulate în Legea învăţământului. Acestea sunt:

- asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii;
- formarea personalităţii copilului, respectând nivelul şi ritmul său de dezvoltare;
- înzestrarea copilului cu acele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care să stimuleze raportarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea educaţiei.

Finalităţile unui ciclu de învăţământ şi obiectivele corespunzătoare au un grad mai mare de generalitate.
La acelaşi nivel intermediar, dar cu un grad mai mic de generalitate se situează **obiectivele cadru** şi **obiectivele de referinţă**. Acestea sunt mai concrete faţă de nivelul anterior, dar mai puţin structurate faţă de obiectivele operaţionale.

- „**Obiectivele cadru** sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi de complexitate. În calitatea lor de dominante ele se referă la formarea unor capacităţi şi aptitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studii" (idem, pag. 204). Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referinţă.
- **Obiectivele de referinţă** specifică rezultatele aşteptate ale învăţării pentru fiecare an de studiu şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul.
  Acestor obiective de referinţă le sunt asociate situaţii de învăţare precum şi conţinuturile corespunzătoare şi descriptorii de performanţă.

3.1.3. Nivelul operaţional

Al treilea **nivel** al obiectivelor este cel **operaţional**. La acest nivel obiectivele sunt definite într-un mod concret, prin comportamente observabile şi măsurabile, „mod în care să remită realizarea strategiilor şi tacticilor instruirii pe de o parte şi să ofere imaginea concretă a ceea

ce **va trebui evaluat** pe de altă parte (De Corte – 1973 şi E. Landau – 1975).

Obiectivele operaţionale sunt exprimate în termeni concreţi şi foarte precişi. A face suma, a calcula, a identifica, a exprima sunt comportamente observabile. Orice cadru didactic îşi pune problema ce trebuie să facă un elev/copil în aşa fel încât să realizeze scopurile educaţiei. Pentru acesta trebuie să specifice obiectivele operaţionale, adică să stabilească activităţile prin care cel ce învaţă va progresa în educaţia sa. Aceasta înseamnă să enunţe componentele scopurilor educative în termeni de activităţi mentale, afective şi psihomotorii ale celui ce învaţă (D'Hainaut, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, EDP, Bucureşti, 1981, pag. 147). Deci e vorba de precizarea situaţiilor în care astfel de activităţi se vor exersa sau se vor manifesta. A specifica un obiectiv în termeni operaţionali implică şi cuprinde definirea unei situaţii sau categorii de situaţii în care elevul exersează să stăpânească o deprindere sau un comportament sau face dovada că a atins această stăpânire.

Obiectivele operaţionale, pe de altă parte, nu au sens şi nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale. Ele sunt veriga centrală care uneşte intenţia cu acţiunea (Idem, pag. 148).

O modalitate de a defini obiectivele instrucţionale este aceea de a identifica produsul final al instruirii în termenii performanţei observabile. Modul de a determina dacă un elev/copil a învăţat sau nu ceva este de a observa rezultatul comportamentului său. Aceste rezultate au fost convenţional numite **obiective comportamentale** care sunt de fapt performanţe finale. În majoritatea situaţiilor şcolare acestea sunt performanţe verbale sau deprinderi motorii. Uneori obiectivele îmbracă formulări necomportamentale, pentru că performanţele finale nu sunt specificate – nu se indică modul în care elevul va demonstra vizibil că a înţeles ceva (elevul înţelege, elevul apreciază etc.). Distincţia între formulările comportamentale se află în primul rând în alegerea verbelor. În cazul formulării necomportamentale, o mare parte din procesul înţelegerii constituie o activitate neurală şi cerebrală greu observabilă de către cadrele didactice.

Am putea sintetiza distribuirea obiectivelor pe nivele făcând apel la o schemă simplă (figura 3.2), dar în acelaşi timp funcţională, propusă de profesorul Dan Potolea (Curs de pedagogie, 1988, pag. 143).

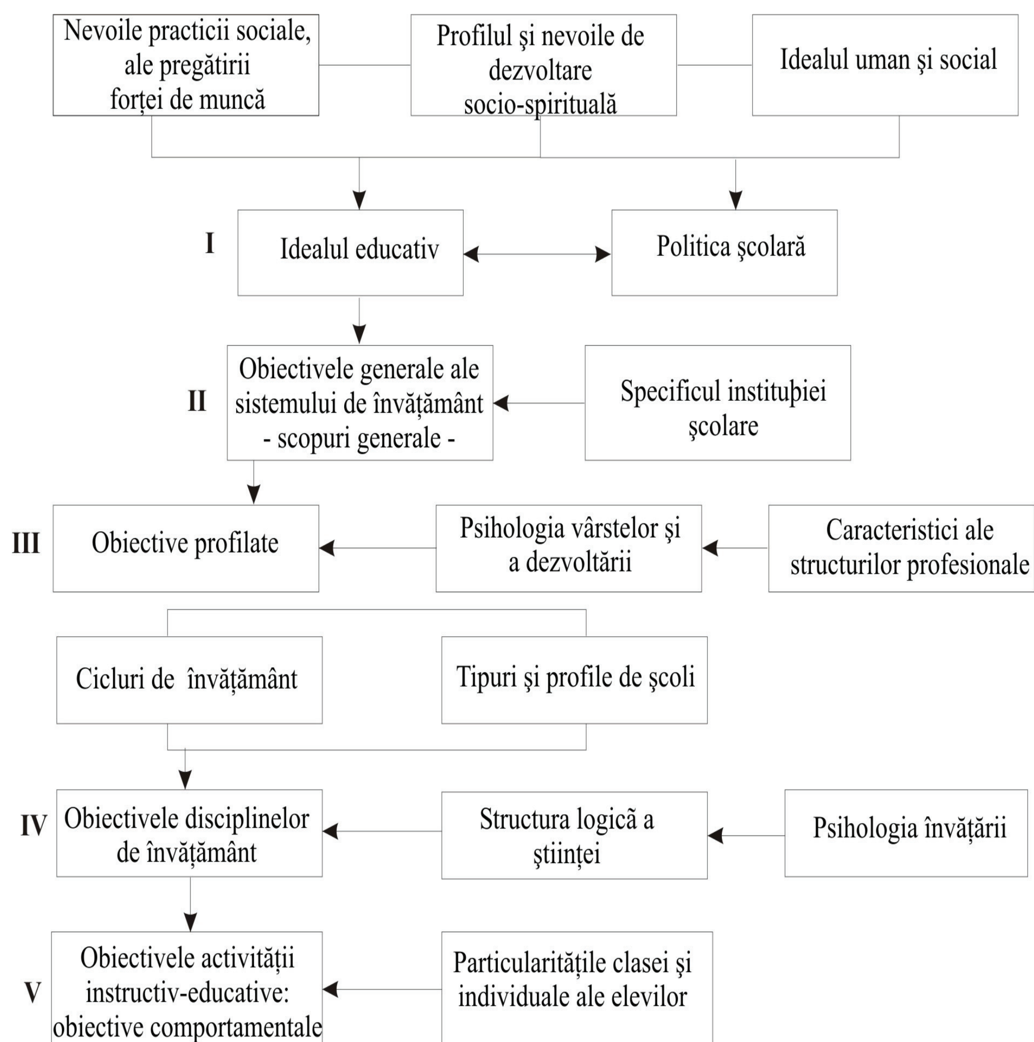

Nevoile practicii sociale, ale pregătirii forței de muncă
Profilul şi nevoile de dezvoltare socio-spirituală
Idealul uman şi social
I
Idealul educativ
Politica şcolară
II
Obiectivele generale ale sistemului de învățământ - scopuri generale -
Specificul instituþiei şcolare
III
Obiective profilate
Psihologia vârstelor şi a dezvoltării
Caracteristici ale structurilor profesionale
Cicluri de învățământ
Tipuri şi profile de şcoli
IV
Obiectivele disciplinelor de învățământ
Structura logicã a ştiinței
Psihologia învățării
V
Obiectivele activității instructiv-educative: obiective comportamentale
Particularitățile clasei şi individuale ale elevilor

Figura 3.2.

3.1.3.1. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

Sensuri ale operaționalizării

Conceptul de obiectiv operaționalizat are două sensuri:

- unul general, care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni, manifestări observabile;
- unul tehnic care constă în enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile şi măsurabile.

Între prima şi cea de a doua accepție diferența constă în faptul că sensul tehnic necesită introducerea criteriului evaluativ, care indică gradul de reuşită pretins elevilor, nivelul de performanță aşteptat (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag.151).

Obiectivele operaționale au caracter concret şi sunt realizabile în situații specifice de învățare. Ele sunt elaborate pe baza obiectivelor specifice şi a obiectivelor generale prin tehnici adecvate de operaționalizare sau concretizare aplicate de cadrul didactic. Spre deosebire de obiectivele generale şi specifice, care, de regulă sunt date şi cadrul didactic le însuşeşte pentru a le considera drept referințe de proiectare, realizare şi evaluare a activităților de dirijare a învățării, obiectivele operaționale sunt elaborate pentru fiecare lecție sau activitate de către cadrul didactic prin considerarea conținutului predării/învățării şi prin aplicarea tehnicii de operaționalizare.

În sens larg, operaționalizarea este activitatea de specificare sau identificare a referințelor sau incidentelor concrete sau practice ale unui concept sau enunț general şi abstract. Ea se referă la ansamblul operațiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât şi la specificarea *criteriilor* sau *indicatorilor* prin care o acțiune sau un comportament dobândeşte caracteristica de a fi operațional sau concret.

Sensul pedagogic al operaționalizării constă în specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândeşte caracteristica de a fi operațional. De regulă, sunt menționate două criterii de elaborare şi apreciere ale operaționalității unui obiectiv: *performanța* (criteriul comportamental) şi *capacitatea intelectuală* (criteriul competenței) (L. Vlăsceanu, 1995).

Performanța

Este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Fiind dat un conținut al învățării, prin operaționalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poate constata şi aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că s-a produs o anumită schimbare în sistemul personalității lui la sfârşitul perioadei în care a fost angajat într-o situație de predare/ învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței în învățare este, conform teoriei comportamentiste (behavioriste), comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă pe

care elevul o poate releva. Într-un obiectiv operațional trebuie indicat rezultatul sau comportamentul final pe care urmează să-l manifeste elevul implicat într-o situație de învățare. De aceea, obiectivele operaționale mai sunt numite şi obiective finale sau terminale. Numai precizând în mod clar şi explicit comportamentul final este posibilă programarea conținuturilor învățării şi mai ales a situațiilor de predare şi a sarcinilor de învățare, iar cadrul didactic va alege mijloacele cele mai adecvate de realizare a instruirii, de construire şi dirijare a situației de învățare. Comportamentul etalat de elev/copil trebuie să fie observabil şi măsurabil cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică. Observabilitatea comportamentului se relevă de către elev în termeni:

- **verbali** (nominalizare, enumerare, enunțare de reguli sau definiții, explicitare, povestire etc.)
- **fizici sau psihomotori** (identificarea de obiecte sau comportamente, realizare de acțiuni simple şi complexe sub control, realizarea automată a unor acțiuni, cum ar fi scrisul etc.)
- **atitudinali** (enumerarea consecințelor probabile ale unei acțiuni, manifestarea unei acțiuni sau a unei conduite în relații interpersonale sau într-o situație socială etc.).

La o analiză mai atentă, se poate constata că termenii menționați sunt subsumați categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale şi specifice. (Idem pag.32)

Competența

Este considerată acea capacitate intelectuală care dispune de posibilități multiple de transfer sau de aplicabilitate şi operare cu conținuturi diverse (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție, Editura Meteor, Bucureşti, 2004). Spre deosebire de performanță, **competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competențelor constă, de fapt, în delimitarea capacităților sau operațiilor intelectuale de genul: capacitatea de a detecta, selecta, analiza şi sintetiza date, informații sau relații, capacitatea de a învăța, de a acționa sau judeca etc.** La rândul său fiecare capacitate se bazează pe anumite operații mentale. Uneori se iau ca referință procesele psihice (percepție, gândire, memorie, imaginație etc.) şi operațiile specifice fiecăruia, privite în mod genetic (Yvan Abernot, pag.187; L. Vlăsceanu, 1995, pag.34).

Spre deosebire de obiectivul centrat pe performanță, cel în care competența este prioritară pune accentul pe formarea operațiilor propriu-zise care conduc la o anumită performanță. Avantajul obiectivelor axate pe competențe este că accentuează caracterul formativ al învățământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaționalității (ceea ce accentuează nota de ambiguitate şi îngreuiază atât planificarea sarcinilor cât şi evaluarea (L. Vlăsceanu. 1995).

Relații

Criteriul performanței şi cel al competenței nu trebuie considerate ca reciproc exclusive. Mai degrabă ele sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care accentul să se pună pe indicarea capacităților mentale sau a operațiilor intelectuale implicate şi dezvoltate prin conținuturile unui obiect de învățământ şi obiectivele operaționale definite în termeni de performanță sau de comportamente finale (Idem, pag.36).

3.1.3.2. Tehnica lui Mager de operaționalizare a obiectivelor

R.F. Mager a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaționale bazată pe considerarea performanțelor sub forma comportamentelor finale observabile şi măsurabile obținute până la sfârşitul fiecărei etape de predare/învățare.

Conform acestei tehnici, orice obiectiv operațional include un singur comportament final caracterizabil prin trei indicatori (Lazăr Vlăsceanu, 1995; Dan Potolea, 1988; E. Noveanu, 1987):

- **Specificarea comportamentului final**. Luând ca referință categoriile taxonomice şi verbale de acțiune corespunzătoare, în funcție de conținutul particular al unei sarcini de învățare, se descrie rezultatul care se aşteaptă de la elev în finalul realizării acesteia. De exemplu: *„elevul să aplice algoritmul…”* după ce şi-a însuşit teoria şi a analizat diferite exemple sub controlul profesorului. Comportamentul vizat este cel de *„aplicare*” subsumat categoriei taxonomice a *„aplicării*”;

- **Descrierea condițiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare** a comportamentului final. Se disting două tipuri de condiții: **prealabile,** referitoare la comportamente pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final, şi **actuale** adică mijloacele şi contextul de realizare a performanței. De regulă, condițiile prealabile sunt specificate de obiectivele care preced pe cel în cauză într-un set de obiective logic coerente şi atunci nu mai este necesară evocarea explicită a cerințelor prealabile. Dacă distanța dintre performanța nou-aşteptată şi comportamentele anterioare este mai mare, atunci este necesară evocarea acestora din urmă în formularea obiectivului operațional;

- **Criteriul de evaluare sau specificarea nivelului de reuşită minimală.**

Performanțele se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice.

Nivelul minim indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea într-o nouă etapă de învățare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conținutului sarcinilor ulterioare de învățare. Toți elevii unei clase trebuie să manifeste comportamente corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoaştere şi deprinderi şi de a nu îngreuia astfel rezolvarea sarcinilor ulterioare de învățare.

Peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanțe, trecând peste **nivelul mediu** şi până la **nivelul maxim** specific unei trepte de şcolarizare. Performanțele situate peste nivelul minim sunt opționale pentru elev şi depind de aşteptările cadrului didactic şi de motivația elevilor pentru învățare.
Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite **standarde**, etaloane pentru aprecierea reuşitei elevilor în învățare. Cu cât exigența creşte, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reuşită sau standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greşeli tolerate şi intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii. Prin urmare cea de-a treia cerință se referă la descrierea nivelului acceptabil al performanței. Acest nivel ar putea fi un standard arbitrar începând cu o perfecțiune de 100% şi până la nivelul minim specificat („*cel puțin*…" – Mac Donald Ross în Probleme de tehnologie didactică, 1977; L. Vlăsceanu, 1995).

Operaționalizarea obiectivelor prin definirea performanțelor aşteptate are avantajul preciziei, concretizării şi măsurabilității. La sfârşitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanțelor învățării şi implicit al predării, iar cadrul didactic poate şti ce măsuri să ia pentru a creşte eficiența activității pedagogice.

3.1.3.3. Cerințe de conținut şi de formă ale operaționalizării

Ca şi obiectivele specifice, obiectivele operaționale au **două dimensiuni:**

- una **de conținut** (informații, probleme etc.) care constituie obiect al învățării;
- alta **de formă sau operațională**, indicând sarcina de învățare pentru elev. Într-o sarcină de învățare se indică modul de abordare a unui conținut de către elev/copil, ce trebuie să facă elevul cu un conținut dat (să memoreze o definiție, să analizeze o ortogramă, să aplice un algoritm etc.) (Mac Donald Ross; L. Vlăsceanu, Dan Potolea).

Dimensiunea conținutului unui obiectiv nu constă în reformularea ideilor cuprinse în lecție/activitate, ci se referă la operația logică sau/şi abilitatea mentală activată pentru asimilarea ideii sau rezolvarea unor probleme. De aici rezultă câteva ***norme***

pedagogice privitoare la **formularea conținutului** obiectivelor instruirii:

- Într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci operația logică sau/şi abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului/copilului la conținutul vehiculat;
- Obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizând o dificultate care poate fi depăşită;

- Obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sunt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;

- Operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare – reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

Dimensiunea referitoare la **forma unui obiectiv** este elaborată în conformitate cu următoarele **norme pedagogice**:

- Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura sau în informațiile stocate anterior de elev/copil;

- Obiectivul trebuie să fie operațional, formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor *„verbe de acțiune”* de tipul: a diferenția, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a construi, a enumera etc.;

- Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare;

- Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a uşura referirea la conținutul său specific;

- Obiectivele să fie integrate şi derivabile logic pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional şi a situațiilor instructive.

3.1.3.4. Folosirea rațională a obiectivelor operaționale/ comportamentale

Nu toate obiectivele instrucționale pot fi şi chiar trebuie să fie definite în termeni de comportament. Pe de altă parte, cele care sunt definite în acest mod nu trebuie mărunțite (Probleme de tehnologie didactică, pag.71). În aceeaşi ordine a ideilor, Tyler (1967) considera că la nivelul cel mai util de specificație, cadrul

didactic descrie comportamentul concret pe care el doreşte să şi-l însuşească elevul/copilul. Aceste obiective instrucționale ar trebui să exprime un scop care este semnificativ în contextul de viață al elevului/preşcolarului.

Venită din SUA ca nondirectivitate, *„pedagogia prin obiective”* a adus multe avantaje procesului de învățământ dar a făcut loc şi exceselor (Yvan Abernot, 1996).

Astăzi nimeni nu mai pune la îndoială faptul că pedagogia trebuie să procedeze prin obiective. Dar aceasta nu înseamnă că fiecare minut al lecției/activității trebuie să fie consacrat unui obiectiv operațional. *„Dacă s-ar proceda aşa, dimensiunea umanistă a relației pedagogice îşi pierde specificitatea sa”* (Idem). Acest demers stă la baza înțelegerii şi esenței curriculum-ului fără de care **evaluarea** riscă să se piardă în detalii.

Operaționalizarea folosită fără discernământ creează excese, pentru că nu în fiecare minut al lecției se poate repera un obiectiv comportamental. Cadrul didactic trebuie să rezerve o marjă de adaptare a elevilor. (Emil Păun, Şcoala - abordare socio-pedagogică, 1999, pag. 22).

Important!

La aceste observații, mai trebuie adăugată următoarea considerație care ține de evoluția PSIHOLOGIEI şi de impactul acesteia asupra teoriei şi practicii educaționale. Sintetic, este vorba despre:

- PPO (Pedagogia prin Obiective), inclusiv operaționalizarea acestora, bazată pe „comportamente observabile şi măsurabile„ în procesul învățării s-au inspirat din psihologia behavioristă/ comportamentistă; ***comportamentul dovedit de elev era garanția învățării;***

- Astăzi este în creştere psihologia cognitivă, bazată pe procesele cognitive ale elevului; aceasta a triumfat. În consecință, în plan pedagogic au devenit prioritare „competențele, capacitățile, subcapacitățile, valorile şi atitudinile elevului”. Dar competența nu se măsoară ci se apreciază. Acesta este argumentul forte pentru care a devenit prioritară elaborarea descriptorilor de performanță necesari aprecierii rezultatelor şi produselor învățării realizată de elevi. ***Din perspectiva pedagogiei moderne, operația de „măsurare” a ceea ce a învățat elevul nu mai este prioritară***; ***importante devin descrierea şi implicit aprecierea competenței dovedite/ dobândite de elev.***

3.2. Clasificarea obiectivelor pe domenii şi clase comportamentale

3.2.1.Domenii şi modele ale obiectivelor

În prezent sunt recunoscute trei mari domenii de încadrare a obiectivelor:

- Domeniul cognitiv;
- Domeniul afectiv;
- Domeniul psihomotor.

În formularea şi ordonarea obiectivelor, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative. În acest sens au fost formulate câteva **modele reprezentative**:

- Modelul clasificării ierarhice a obiectivelor (B. Bloom);
- Modelul morfologic (J.P. Guilford).

3.2.1.1. Modelul clasificării ierarhice(B. Bloom)

A fost propus de B.S. Bloom. Acest model are două dimensiuni.

- una de conținut;
- alta de diferențe şi ordonare.

Dimensiunea de conținut se bazează pe distincția dintre aspectele cognitive, afective şi psihomotorii ale activității psihice implicate în învățare. Totodată se au în vedere diferențele dintre conținuturile învățării cognitive (centrată pe asimilarea, manipularea şi producerea cunoaşterii, în special a celei ştiințifice), ale învățării afective (asimilarea şi practicarea de atitudini, norme şi reguli, valori, etc.) şi ale învățării psihomotorii, cum ar fi: scrisul, manipularea unor instrumente sau unelte etc. (Dan Potolea, Lazăr Vlăsceanu).

Cea de a doua dimensiune introduce o diferențiere şi ordonare a proceselor psihice implicate în învățare în funcție de gradul lor de complexitate. Pentru fiecare domeniu de conținut (cognitiv, afectiv sau psihomotor) se delimitează un mod progresiv de operații cu grade diferite de complexitate şi de accesibilitate pentru elevii/preşcolari implicați în învățare.

Cele două dimensiuni sunt combinate şi conduc la elaborarea de taxonomii sau clasificări ale obiectivelor generale. Taxonomia obiectivelor educaționale este un sistem de clasificare şi ordonare ierarhică a obiectivelor generale în funcție de domeniul lor de conținut şi de gradul specific de complexitate a operațiilor mentale implicate în învățare. Taxonomiile sunt specializate pe domenii de conținut (cognitiv, afectiv şi psihomotor), în cadrul fiecărui domeniu indicându-se ordonarea ierarhică a obiectivelor în funcție de gradul

de complexitate a operațiilor, capacităților psihice implicate în realizarea lor.

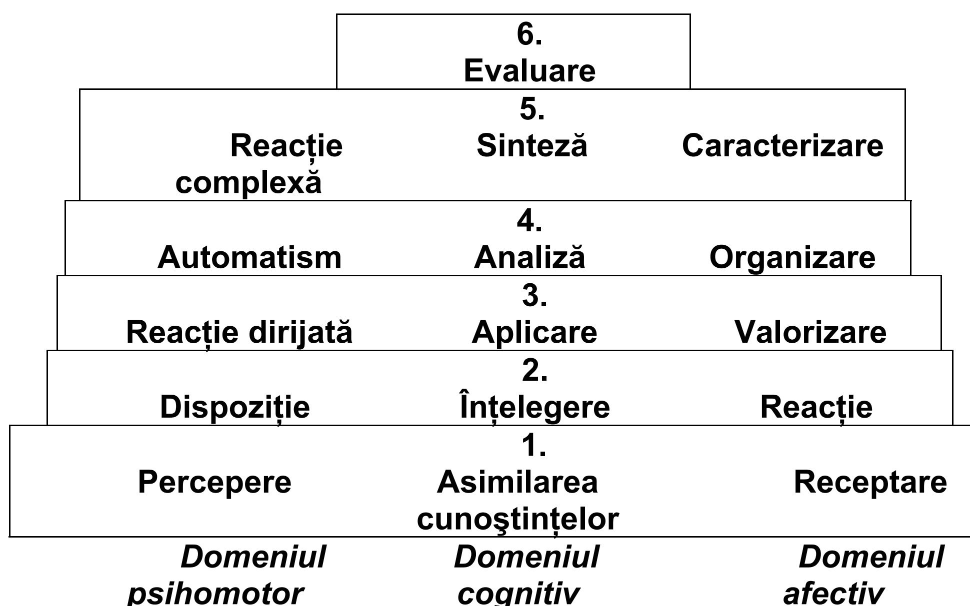


Figura 3.3: Modelul clasificărilor ierarhice (taxonomice) a obiectivelor pedagogice

Pentru **domeniul cognitiv** se disting două secțiuni:

- **asimilarea cunoaşterii** (terminologie sau vocabular, date, informații şi concepte specifice, sistematizări etc.);
- **deprinderi** sau **capacități de operare cu cunoaşterea** (înțelegere sau interpretare, aplicare, analiză, sinteză, evaluare).

Pentru fiecare categorie taxonomică sunt indicate tipuri reprezentative de obiective. De exemplu, înțelegerea presupune: reformularea unui enunț de către elev/preşcolar cu propriile cuvinte, interpretarea (rezumarea, comentarea etc.) şi extrapolarea (specifică consecințelor unui enunț dincolo de context sau cadru de prezentare).

Pentru **domeniul afectiv** se au în vedere etapele implicate de interiorizarea unei norme sau valori sociale, estetice, morale etc., trecând din stadiul simplei receptări (recunoaşterea şi însuşirea unei reguli, norme sau atitudini de comportare, de raportare la frumos şi adevăr, etc.) la cel de promovare a unei reacții adecvate (comportarea conformă cu o regulă), a unei aprecieri sau valorizări pozitive (să distingă în mod concret faptele bune de cele rele, frumosul de urât, etc.), a unei prognozări sistemice a diferitelor norme, atitudini şi valori dintr-un sistem mai cuprinzător pentru a ajunge în stadiul de expresie şi caracterizare a propriei persoane în lumina normelor asimilate.

În **domeniul psihomotor** sunt avute în vedere obiective asociate cu etapele formării unei deprinderi (de exemplu ținerea stiloului, poziția de scris, etc. în cadrul deprinderii de a scrie), producerea stării de pregătire pentru realizarea actelor, exersarea progresivă a fiecărui act şi a ansamblului, automatizarea actelor şi aplicarea deprinderii în contexte diferite şi cu eficacitate. În fiecare categorie sunt detaliate şi obiectivele subsumate.

Pentru a facilita activitatea profesorului de elaborare a obiectivelor comportamentale, s-a propus asocierea fiecărei categorii din modelul de mai sus cu anumite **formule de acțiune** indicatoare de comportamente observabile şi măsurabile. *Alegerea verbului, spune Gagne, este o problemă de importanță decisivă în definirea unui obiectiv.*

Domeniul cognitiv

Iată pentru *domeniul cognitiv* câteva formule de acțiune, repartizate categorial:

- **Cunoaştere:** definire, descriere, identificare, enumerare, numire, reproducere, alegere, formulare;
- **Înțelegere**: distingere, estimare, explicare, extindere, generalizare, exemplificare, parafrazare, rescriere, rezumare;
- **Aplicare:** schimbare, demonstrare, descoperire, manipulare, modificare, prezentare, folosire;
- **Analiză:** diferențiere, distingere, ilustrare, alegere, separare, dirijare**;**
- **Sinteză:** abordare pe categorii combinate, compunere imagini, explicare, modificare, organizare, planificare, rescriere, rezumare;
- **Evaluare:** apreciere, comparare, contrastare, descriere, justificare, interpretare.

Domeniul afectiv

Pentru *domeniul afectiv*, cele mai frecvente verbe active, utilizate în formularea obiectivelor sunt:

- **Receptare:** diferențiere, separare, izolare, asimilare, alegere, combinare, acceptare;
- **Reacție:** conformare, aprobare, discutare, practicare etc.;
- **Valorizare:** îmbunătățirea performanței sau competiției, renunțare, specificare, asistare, ajutorare, încurajare, negare, protest, argumentare etc.;
- **Organizare:** discutare, comparare, definire, formulare, armonizare;
- **Caracterizare**: schimbare, revizuire, completare, a fi bine apreciat de colegi, evitare, rezistare etc.

Obiectivele generale şi prezentarea lor taxonomică sunt axate pe activitățile sau procesele psihice implicate în diferite tipuri de învățare, fiind astfel compatibile cu diferite obiecte de învățământ şi realizabile în diferite cicluri şcolare. Formularea lor nu este de competența cadrului didactic. Cadrul didactic consideră taxonomiile obiectivelor drept referințe sau moduri sistematice de organizare şi

prezentare a schimbărilor generale şi posibile, ce sunt realizabile prin predarea şi învățarea diferitelor discipline. În şcoală/grădiniță nu există însă predare/învățare în general. Activitățile principale ale procesului de învățământ sunt diferențiate pe obiecte de învățământ (matematica, limba română, educație muzicală, etc.) De aceea, problema următoare constă în specificarea obiectivelor în relația cu diferite tipuri de conținuturi ale obiectelor de învățământ (Lazăr Vlăsceanu).

În teoria şi practica pedagogică au fost puse în evidență unele **aspecte critice** ale sistemelor de clasificare prezentate. Două din cele mai importante critici sunt următoarele:

- Disocierea obiectivelor pe trei domenii (cognitiv, afectiv, psihomotor) intră în conflict cu complexitatea procesului de educație şi cu unitatea vieții psihice. Este evident faptul că orice obiectiv cognitiv are şi o componentă afectivă şi nu numai.
- A doua problemă critică este legată de validitatea modelelor taxonomice, care se referă pe de o parte la întrebarea dacă acestea cuprind toate tipurile de obiective, iar pe de altă parte dacă ierarhia nivelelor este reală, veritabilă (Dan Potolea, op. cit., pag .149).

Remedii

Remediile nu au întârziat să apară. Astfel, D. Hameline (1979) spune că cele trei domenii sunt interdependente. El concepe o spirală a învățării care este însoțită şi însoțeşte motivația elevilor. Studiul legăturilor dintre categoriile taxonomice din domeniul cognitiv şi cel din domeniul afectiv conduce la conceperea unei **pedagogii în spirală**. Spre exemplu, unitatea cunoştințelor provine din receptare. Plecându-se de la două unități de cunoaştere (două enunțuri, două fapte) se poate stabilii un raport de contiguitate, un raport de la cauză la efect, un raport de opoziție etc. Pe scurt intervine **înțelegerea** (cognitiv) pe care se sprijină **răspunsul** (afectiv). La sfârşitul spiralei personalitatea copilului a evoluat sub câteva aspecte care concordă (şi se suprapun) cu scopurile educației.

3.2.1.2. Modelul morfologic de determinare a obiectivelor educaționale

Acest model se bazează pe o anumită concepție psihologică despre inteligență, considerată ca structură de operații mentale implicate în rezolvarea de probleme şi obținerea de performanțe. Este inspirat din modelul tridimensional al intelectului uman ce aparține psihologului american Guilford, care oferă o prezentare sistematică a psihologiei gândirii şi a factorilor acesteia. Şi în cazul gândirii, ca de altfel al oricărui proces psihic, distingem trei categorii de factori componenți, şi anume:

- câte 5 operații (evaluare, gândire convergentă, gândire divergentă, memorie, cogniție);
- 4 conținuturi (comportamental, semantic, simbolic, figural);

- 6 produse (unități, clase, relații, sisteme, transformări şi implicații).

Modelul multifactorial de clasificare a componentelor intelectului uman după cele trei criterii (operații, produse şi conținuturi) a îndeplinit şi îndeplineşte rolul unei veritabile *matrici de descoperire*, (P.P.Neveanu, 1996, pag. 51). Fiecare din cele 120 de celule ale acestui model (6x5x4) desemnează o anumită capacitate care poate fi descrisă în termenii operației, conținutului şi produsului (Idem).

Din perspectivă pedagogică modelul morfologic al lui Guilfrod are o relevanță mare. Dacă au fost identificate operațiile mentale ale inteligenței, atunci acestea sunt luate ca referințe în formularea obiectivelor generale fără a se introduce vreo ordine ierarhică. Accentul este pus pe combinarea diferitelor operații şi a obiectivelor ce le corespund pentru a progresa în dezvoltarea inteligenței. Aplicarea pedagogică a acestui model este deocamdată relativ restrânsă.

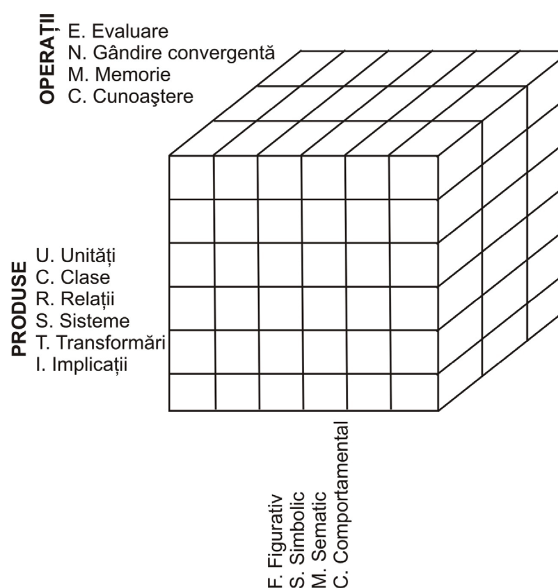


Figura 3.4: Modelul structurii intelectului (după J.P.Guilford)

3.2.2.Finalitățile învățământului românesc

Legea învățământului (nr.84/1995) stipulează ca ideal educațional al şcolii româneşti dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome şi creative. Acest ideal se întemeiază pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației şi pe aspirațiile societății româneşti, având o contribuție importantă la păstrarea identității naționale (art.1, alin.1 şi 2).

Finalitatea educațională a învățământului românesc se realizează, în viziunea Legii Învățământului, prin următoarele mijloace:

- Însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale;
- Formarea capacităţilor intelectuale, a disponibilităţilor afective şi a abilităţilor practice prin asimilarea de cunoştinţe umaniste, ştiinţifice, tehnice şi estetice;
- Asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală necesare instruirii şi autoinstruirii, pe durata întregii vieţi;
- Educarea în spiritul respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului, al demnităţii şi al toleranţei, al schimbului liber de opinii;
- Cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice, a respectului faţă de natură şi mediul înconjurător;
- Dezvoltarea armonioasă a individului prin educaţie fizică, educaţie igienico-sanitară şi practicarea sportului;
- Profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfăşurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale (art.4, alin.1).

4. Conținutul/ conținuturile învățământului

4.1. Repere conceptuale

Conceptul de „conținut al învățământului” este destul de larg şi de flexibil la ora actuală. Definițiile date acestei noțiuni o dovedesc cu prisosință.
Diferențierile merg mai departe. Rossekh şi G. Văideanu precizează faptul că este mai potrivit să vorbim de „conținuturi ale educației” decât de „conținut” al educației. Ei spun că „în anumite lucrări, şi, în general, în documentele oficiale, se utilizează termenul de „conținut” pentru a indica faptul că este vorba de un ansamblu sau de un sistem articulat de obiective şi de cunoştințe specifice la un anumit nivel de realizare. “Conținuturile educative ale învățământului” subliniază faptul că, pe de o parte este vorba despre conținuturi ale educației formale, non-formale şi informale. Pe de altă parte, folosim forma de plural pentru a elimina ideea conținutului unic, a unui model care ar putea să se impună progresiv în orice situație.

Definiție (1)

„Conținuturile învățământului constituie un ansamblu de cunoştințe, abilități, valori şi comportamente, concretizate sub formă de programe de studii şi selectate în funcție de finalitățile şi obiectivele asumate de instituția de învățământ într-o societate. Aceste conținuturi pe niveluri sau tipuri de instituții şcolare, pe clase şi pe discipline, sunt rezultatul unei elaborări într-un scop pedagogic şi fac obiectul unui proces specific: învățarea”. (Cf. V. De Landsheere, op cit).

Concluzie:
Într-o accepție foarte largă a termenului conținuturile învățământului includ toate informațiile descrise şi organizate atât sub formă de program oficializat, cât şi sub formă de conținuturi latente sau implicite. Altfel spus, tot ceea ce se comunică prin şcoală/grădiniță oficial şi neoficial, inclusiv prin calitatea vieții şcolare, atitudinile cadrelor didactice, contextul moral relațional etc.

Dacă ne raportăm la conceptele pedagogice dezvoltate mai sus am putea sintetiza faptul că termenul de *conținuturi ale învățământului*, în accepțiunea largă, include atât conținuturile învățământului cât şi pe cele ale educației non-formale, informale sau ale aşa-zisei şcoli-paralele.

Prin caracterul său predominant formativ şi educativ, învățământul trebuie să vizeze, deci, conținuturile în sensul definit mai sus, „cunoştințele” fiind doar o parte, un aspect al acestora. Din ce în ce mai mult este scos în evidență faptul că nu trebuie să punem semnul egalității între **conținut** şi **cunoştințe.** Acestea din urmă sunt numai o parte a componenței conținuturilor.

Autorii de programe şi de manuale, dar deopotrivă şi educatoarele, învățătorii şi profesorii, trebuie să distingă următoarele **tipuri de cunoştințe**:

- **cunoştințele de bază**, indispensabile adaptării copilului, elevului la condițiile concrete în care trebuie să trăiască;
- **cunoştințele funcționale** care ajută la structurarea gândirii copiilor/ elevilor şi care permit ulterior asociații, transferuri şi aplicații;

- **cunoştinţele cu rol de „pasarelă”** sau „idei ancoră” care sunt utile copilului/ elevului la un moment dat pentru a face posibile achiziţiile ulterioare;
- **cunoştinţele care produc copiilor/ elevilor plăcerea de a cunoaşte** şi care adesea pătrund sub formă de cultură, am putea vorbi de „cunoştinţe gratuite” (nu în sensul peiorativ)
- **cunoştinţe „sterile”**; este vorba de informaţii care nu servesc copilului la nimic, ci încarcă doar memoria.

Definiţie (2)

În sens mai larg, *conţinutul învăţământului este acel ansamblu coerent organizat şi etapizat pe trepte de şcolarizare care include cunoştinţe, convingeri, modele atitudinale şi comportamentale, concepţii despre om şi menirea sa în societate, abilităţi intelectuale, profesionale şi artistice prin care se vizează formarea unei personalităţi armonioase şi multilaterale, în concordanţă cu cerinţele actuale şi viitoare ale dezvoltării societăţii (N. Oprescu, Curs de pedagogie, 1988*). Această accepţie a conţinuturilor şcolare este concordantă cu ideea potrivit căreia sistemul de învăţământ a fost şi este principalul mijloc de transmitere a cunoaşterii şi culturii sociale elaborate.

4.2. Dinamica/ flexibilitatea conţinutului învăţământului

Conţinutul învăţământului are un caracter istoric şi flexibil. Dinamica sa este influenţată de o varietate de factori. Schimbările în conţinutul învăţământului sunt semne vizibile de adaptare instituţională a acestuia la condiţiile unei societăţi mobile. Încă în deceniul şapte al secolului trecut, Gaston Berger ne avertiza asupra „*accelerării istoriei*” şi a consecinţelor ce decurg pentru omul de azi. Totul în lume – spune el – se mişcă într-un astfel de ritm încât schimbarea a devenit perceptibilă oricărui om. În această împrejurare viitorul nu mai poate fi prevăzut cu siguranţa generaţiilor anterioare, iar o parte din cunoştinţele preţuite acum, într-un timp relativ scurt vor fi depăşite (Gaston Berger, Omul modern şi educaţia sa, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pag. 4). Factorul care exercită cea mai puternică influenţă este revoluţia ştiinţifică şi tehnologică. Datorită acesteia, informaţiile ştiinţifice elaborate au crescut în progresie geometrică, au apărut noi domenii sau discipline ştiinţifice, s-au dezvoltat noi tehnologii bazate mai ales pe microelectronică şi informatică, a crescut gradul de informatizare a întregii societăţi etc.

În aceste condiţii, organizarea conţinutului învăţământului presupune formularea de răspunsuri adecvate la **întrebări** de genul următor:

- Cum reacţionează învăţământul faţă de „*explozia informaţională*”: prin multiplicare cantitativă sau prin esenţializare şi restructurare calitativă?
- Cum sunt anticipate şcolar schimbările din ştiinţă, tehnică, artă, cultură?
- Care este structura culturii generale într-o epocă de avalanşă informaţională?
- Ce raport optim se poate stabili între cultura generală şi specializarea profesională?

- Ce pondere ar trebui să aibă conținuturile care se referă la pregătirea ştiințifică, profesională şi culturală în ansamblul conținutului învățământului?
- Care sunt conținuturile care asigură pregătirea pentru educația permanentă?

Numărul întrebărilor poate fi multiplicat, iar răspunsurile sunt foarte greu de formulat, uneori chiar imposibil (L. Vlăsceanu, op. cit, 1988).
Conținuturile educației moderne sunt puternic influențate de cel puțin trei categorii de factori şi condiții, ce acționează nu exclusiv, ci corelat:

- multiplicarea surselor şi mesajelor lumii contemporane
- modificările în structura finalităților educației
- necesitatea construirii unității şi integralității personalității elevilor (D' Hainaut, op. cit).

4.3. Strategii de integrare a conținuturilor

O analiză a strategiilor de încorporare a noilor cunoştințe din toate domeniile de activitate (ştiință, tehnică, cultură, artă, sport etc.) evidențiază faptul că acestea au fost şi sunt ghidate, de regulă, după principii polare (Lazăr Vlăsceanu, Învățarea şi noua revoluție tehnologică, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1988, pag. 111):

- diferențiere sau integrare?
- cultură generală sau specializare?
- prescriptiv-obligatoriu sau opțional?

Se disting, prin urmare, trei axe constitutive ale organizării conținuturilor, pe care le prezentăm succint în continuare**.**

4.3.1.Diferențiere sau integrare a conținuturilor?

Cunoaşterea umană se află astăzi într-un proces continuu de diferențiere, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan ştiințific, dar şi în planurile de învățământ. Şi pentru că şcoala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoaşterii, adaugă noi discipline în planurile de învățământ. Această adivitate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire şi a receptivității informaționale a elevilor. Ca atare apar unele consecințe negative: proliferarea activităților şcolare, aglomerarea de cerințe, accentuarea predării în dauna învățării, apariția redundanței informaționale etc.

O caracteristică majoră a paradigmei moderne în educație este accentuarea şi valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativ-educațională. Acest fapt este o consecința firească a primatului obiectului asupra subiectului cunoaşterii, a structurării riguroase a cunoştințelor şi ierarhizarea ştiințelor.

Această situație este caracterizată foarte sugestiv de profesorul Emil Păun prin ceea ce domnia sa numeşte **“metafora oraşului**”. Consecința cea mai evidentă a acestei situații în plan curricular o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, care-şi împart şi-şi delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaştere şi învățare şcolară, cvasiabsența relațiilor de tip pluri- şi interdisciplinar.

Putem asemui acest peisaj curricular cu un oraş care este construit cu străzi paralele şi perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecțiile riguros delimitate şi regularizate prin prezența semafoarelor şi semnelor de circulație care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu care funcționează de sine stătător şi se întâlnesc foarte rar în “intersecții” predeterminate şi riguros delimitate şi care nu permit cooperări efective întrucât intersecțiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu “vehiculele” sau “pietonii” care vin din altă direcție. Putem schimba uneori denumirea străzilor (a obiectelor de învățământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare stradă, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de bază a oraşului (deci a Curriculum- ului). Este ceea ce numim “ metafora oraşului” (Emil Păun, Pedagogie, 2002, pag. 19).

În asemenea condiții, în învățământ, **tendinței de diferențiere încearcă să i se opună tendința de integrare.** „*Explozia informațională*” conduce nu numai la creşterea cantitativă a cunoştințelor, ci şi la esențializare, la integrare. **Esențializarea poate fi exprimată** prin ceea ce Mircea Malița a numit „**legea cunoştințelor utile descrescânde”.** Potrivit acestei legi, în condiții de creştere exponențială a informației, „*volumul cunoştințelor utile descreşte, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie*” (J.W. Botkin, M. Malița, Orizontul fără limite al învățării, Bucureşti, 1981, Editura Politică, pag. 25).

Prin urmare, în locul coincidențelor dintre obiectul de învățământ şi disciplina ştiințifică, se optează pentru „*câmpuri cognitive integrate*” care transced granițele dintre discipline (L. Vlăsceanu, op. cit.).

Planul cadru pentru învățământul preuniversitar din țara noastră caută o soluție pentru această problemă. Deşi nu este o rezolvare ideală modul de organizare a disciplinelor de învățământ încearcă să sugereze intenția de a găsi soluții pentru integrarea cunoştințelor. Astfel, obiectele de învățământ sunt grupate pe arii curriculare, şapte la număr, şi anume: Limbă şi comunicare, Matematică, Om şi societate, Arte, Educație fizică şi sport, Tehnologie, Consiliere şi orientare.

În concepția autorilor, **aria curriculară** reprezintă un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele şapte serii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta elevilor şi de specificul vârstelor curriculare (Curriculum Național, pag. 5).

O asemenea organizare a conţinuturilor şcolare/preşcolare, prin integrarea conţinuturilor, cu toate avantajele sale, şi-a dovedit propriile dificultăţi şi limite:

- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoaşterii ştiinţifice specializate;
- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea obiecte integrate de învăţământ;
- lipsa de tradiţie pedagogică a integrării;
- opoziţia latentă sau activă a educatorilor faţă de tendinţele integratoare.

4.3.2. Cultură generală sau specializare a conţinuturilor?

Această raportare are deja o tradiţie; de aceea, dezbaterea şi analiza pedagogică se menţin încă în actualitate. Această tendinţă preocupă sistemele de învăţământ de pretutindeni.

În organizarea conţinuturilor, s-a pus şi se pune accent fie pe o *informaţie generală*, cât mai cuprinzătoare, fie din contră, *pe cultivarea de timpuriu a specializării profesionale*. Sensurile şi domeniile de cuprindere ale culturii generale şi specializării sunt istoric constituite, prin urmare se schimbă odată cu modificările în cunoaştere, cultură, societate şi viaţa productivă. De exemplu, într-o perioadă, cultura generală putea cuprinde cât mai multe informaţii din lumea culturii umaniste, la care s-au adăugat apoi şi cele din unele domenii ale ştiinţei. Astăzi cultura umanistă şi cultura ştiinţifică sunt completate cu elemente ale culturii tehnologice. Este de aşteptat ca în perspectivă cine nu are abilităţi şi cunoştinţe de operare cu calculatorul, cu greu să poată pretinde că are o cultură generală adecvată acestei etape.

Cultura este, aşadar, *restructurator aditivă şi nu exclusivă*. Dominanta contemporană a culturii tehnologice nu trebuie să conducă la diminuarea sau chiar la excluderea culturii umaniste din fondul de cultură generală. Situaţia se pune asemănător şi din perspectiva specializării. În urmă cu o sută de ani, cineva putea pretinde că este specialist în fizică. Specializările în domenii foarte restrânse apar şi dispar cu rapiditate. De aceea, astăzi orice specialist are nevoie de o cultură generală de specialitate. Dincolo de aceste **caracteristici**, cultura generală şi specializarea nu sunt şi nu trebuie să fie considerate ca reciproc exclusive, ci mai degrabă complementare. Modul în care sistemele de învăţământ au înţeles şi rezolvat raportul dintre ele a avut şi are repercusiuni dintre cele mai profunde asupra organizării conţinuturilor (Theodor Cosma, Modalităţi de integrare a educaţiei formale, nonformale şi informale, rezumatul tezei de doctorat, Universitatea Al. Ioan Cuza, Iaşi, pag. 18).

În ultimele decenii s-au conturat din această perspectivă cel puţin două direcţii de organizare a conţinuturilor:

- planul de învăţământ centrat pe o formaţie generală cât mai cuprinzătoare;
- din contră, cultivarea de timpuriu a specializării profesionale.

Sistemele care s-au orientat spre prima variantă, promovarea unui sistem coerent de valori şi principii, vizau formarea unui public omogen, a unor persoane capabile de performanțe autonome în producție, creative etc.

Orientarea spre specializarea timpurie şi aprofundată a generat pe termen scurt o creştere a eficienței, dar a sporit pe termen lung mobilitatea socială şi profesională, diversificând sistemele valorice şi limitând participarea socială (Jean Thomas, Marile probleme ale educației în lume, EDP, Bucureşti, 1977).

Opțiunea care s-a dovedit cea mai eficientă este aceea în care accentul este pus pe formații de profil larg, pe baza cuceririlor ştiinței şi tehnicii, ale cunoaşterii umane, pentru a realiza condițiile de mobilitate crescută a profesiilor şi specializărilor. Prin urmare, restabilirea unității şi coerenței s-ar putea obține nu prin ierarhizarea disciplinelor specializate produse de „*explozia informațională*", ci prin selecția unui corpus unitar de cunoştințe, a unui „*curriculum comun*" obligatoriu pentru toți, care să constituie baza unei specializări ulterioare (N. Oprescu, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREŞTI, 1988).

4.3.3. Disciplinele obligatorii sau opționale?

Din perspectiva acestei axe, practica pedagogică ne oferă exemple de planuri de învățământ în care:

- sunt incluse numai disciplinele obligatorii şi comune pentru toți elevii - varianta prescriptivă;
- sunt prevăzute discipline opționale şi facultative (pe lângă disciplinele obligatorii şi comune) - varianta opțională.

Atât una cât şi cealaltă variantă au ca notă specifică măsura în care elevul/preşcolarul are latitudinea să decidă asupra modului de **construcție a formației sale**. În varianta prescriptivă, planul de învățământ este obligatoriu, elaborat de factori de decizie, iar elevul se conformează. În varianta opțională, dintr-o listă a ofertelor, elevul decide ce discipline va parcurge.

În ce priveşte planul-cadru de învățământ din țara noastră se poate spune că începutul a fost făcut în sensul introducerii unor discipline opționale la toate nivelurile de şcolarizare. Din punct de vedere formal, această tendință de modernizare a învățământului este relativ bine reprezentată.

Sunt diferențiate astfel discipline din trunchiul comun, obligatoriu pentru toți copiii, şi disciplinele opționale. Şcoala este cea care trebuie să asigure un raport optim între disciplinele obligatorii şi cele opționale.

Trunchiul comun corespunde numărului minim pentru fiecare disciplină obligatorie în parte. La aceste discipline se adaugă disciplinele opționale care se împart în mai multe categorii:

- opționalul derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv dincolo de maximum admis ca număr de ore în cadrul unei arii curriculare;
- opționalul, ca alte discipline decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

* *
*

Axele prezentate mai sus sunt polarizate. Între extreme pot fi identificate diverse opțiuni. Rareori se întâmplă să se consacre varianta pură a unui pol sau altul. Mai mult, în planificarea conținuturilor se realizează o serie de combinații (Lazăr Vlăsceanu, op. cit, pag. 89).

4.4. Inovații în structurarea/ organizarea conținuturilor

Între experiențele consacrate de organizare a conținuturilor învățământului pot fi catalogate ca inovații:

- abordarea interdisciplinară;
- predarea integrată a cunoştințelor;
- organizarea modulară;
- învățarea asistată de ordinator.

4.4.1.Abordarea interdisciplinară

Interdisciplinaritatea a apărut ca reacție la dezintegrarea spațiului intelectual modern, fiind *„o măsură de apărare disperată care vizează păstrarea caracterului global al intelectului*" (Mohamed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea şi ştiințele umane, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1986, Colecția Idei contemporane, pag. 7).

„Marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară; în acelaşi timp interdisciplinaritatea apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente. Probabil, soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională; o combinare între aceste două formule, realizată în funcție atât de exigențele ştiințelor contemporane şi de diferite activități sociale cât şi de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă şi mai eficace" (UNESCO, Reunion sur la methodologie de la reforme des programes scolaires, Doc. ED. 76/Conf. 640/3, pag. 18).

Comentariu

Deşi avantajele unei asemenea abordări sunt evidente, totuşi disciplinele de studiu constituie şi astăzi în multe sisteme şcolare axele curriculum-ului şi rămân în continuare principiile organizatoare cele mai pregnante în învățământ. Dar aşa cum precizează D'Hainaut, astăzi *„disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbuşă şi le închide în impasul specializării*" (D'Hainaut, Programe de învățământ şi educație permanentă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pag. 209). Această organizare a cunoaşterii şi a procesului de învățământ în general s-a bucurat de succes mai ales în stadiile de început ale

cunoaşterii umane, când nu se sesiza prea mult globalitatea. În plus învăţarea pe discipline este securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul îşi dă seama de drumul pe care l-a parcurs pentru a ajunge în punctul culminant.

Trebuie să amintim că de fapt chiar Comenius a denunţat cu tărie încă din 1657 tendinţa de fărâmiţare a ştiinţei în discipline fără legătură între ele. Remediul la această dezbinare internă ar fi, spunea el, pedagogia unităţii (pansophia). Astăzi perpetuarea cunoaşterii a găsit alte suporturi decât memoria oamenilor. „*Perspectiva s-a schimbat: se acordă mai multă atenţie omului care urcă decât drumului pe care-l urmează*” (Idem, pag. 209).

Inconveniente ale *abordării intradisciplinare* (idem, pag. 2-3):

- învăţarea principiilor unei discipline nu oferă garanţia transferului acestora în alte discipline, ştiut fiind faptul că transferul orizontal al cunoştinţelor se face puţin doar la elevii cei mai dotaţi;
- perspectiva intradisciplinară a dus la „*paradoxul enciclopedismului specializat*”. Acesta închide elevul şi profesorul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşişi şi care îi izolează din ce în ce mai mult pe măsură ce o adâncesc. Sau, folosind o exprimare consacrată, cel ce învaţă va cunoaşte tot mai mult despre un domeniu tot mai restrâns, înaintând către acea limită unde *va şti totul despre nimic*;
- în devotamentul său pentru disciplina de studiu, profesorul tinde să treacă pe planul al doilea obiectul prioritar la educaţiei: elevul;
- această perspectivă pune în concurenţă profesorii de diferite discipline, în loc să-i reunească.

Toate acestea nu înseamnă că trebuie să se ignore existenţa disciplinelor sau să se dispreţuiască aportul lor.

4.4.2. Predarea integrată a conţinuturilor

Această manieră de organizare a conţinuturilor învăţământului este oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectul de învăţământ are ca referinţă nu o disciplină ştiinţifică, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline.

Deosebirea dintre cele două constă în aceea că interdisciplinaritatea identifică o componentă a mediului pentru organizarea cunoaşterii, în timp ce în al doilea caz se ia ca referinţă o idee sau un principiu integrator care transcede graniţele dintre disciplinele ştiinţifice şi grupează cunoaşterea în funcţie de noua perspectivă.

4.4.3. Organizarea modulară

Principiul fundamental ce stă la baza organizării modulare a conţinuturilor este reprezentat de necesitatea de a arunca „*punţi*” între

filierele şcolare, de a „*recicla*” pe adulți şi uneori de a le da „*o a doua şansă*”. Aceasta presupune o organizare suplă a conținuturilor, care să asigure continuitatea educativă, chiar dacă are loc o întrerupere a studiilor, care să rezerve posibilități de intrare, de ieşire, de reorientare, de schimbări de perspectivă, de adecvări la diferite medii.

Un modul pedagogic este un mijloc de învățământ care trebuie să răspundă la patru cerințe fundamentale (D'Hainaut (coord.), op. citată, pag. 238):

- să definească un ansamblu de situații de învățare;
- să vizeze obiective bine definite;
- să propună probe de verificare a celui ce învață pentru a realiza feed-back-ul;
- să poată să se integreze în contexte variate ale învățării.

Modulul cuprinde trei părți principale: sistemul de intrare, corpul modulului şi sistemul de ieşire.

Iată cum se prezintă schema generală a organizării modulare a învățării (figura 3.5) (Cezar Bîrzea, La pedagogie du succes, Puf, Paris, 1982, pag. 35):

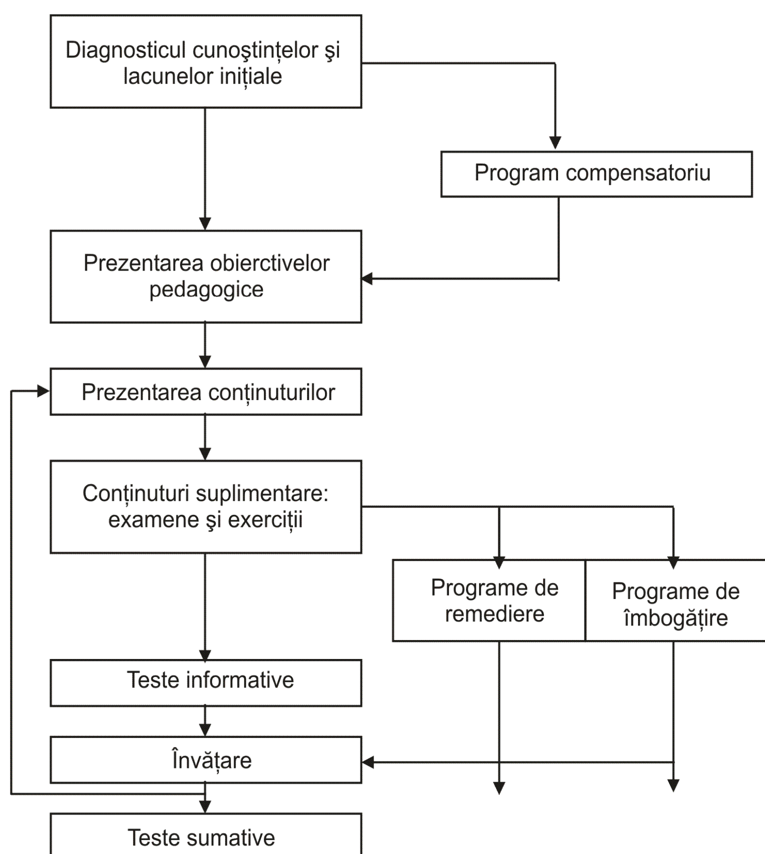


Figura 3.5.

Organizarea modulară a educației are o serie de avantaje, dar şi de dificultăți (D'Hainaut, op. cit., pag. 264-265).

Avantaje:

- permite individualizarea accentuată a învățării, ținând cont de posibilitățile celui care învață;
- asigură flexibilitate şi deschidere;
- acces tuturor la educație şi oricând;
- dar mai ales reconciliază toate cele trei tipuri de educație: formală, nonformală şi informală.

Dezavantaje:

- presupune schimbări profunde în toate aspectele acțiunii educative;
- anumite domenii educative permit mai greu organizarea modulară;
- sunt mai greu de realizat şi de pus în funcțiune instrumentele, respectiv ghidurile, cursul sau programul pedagogic, testele de evaluare.

4.4.4. Învățarea asistată de ordinator/ calculator (IAO sau IAC)

Comentariu

Problema cea mai importantă şi de mare actualitate este depistarea şi dezvoltarea acelor aplicații ale informaticii în învățământ, care să-şi probeze superioritatea față de practicile tradiționale. Dificultățile cele mai mari abia acum încep. Dovadă faptul că deşi echipamentul există, aplicațiile în educație sunt încă timide. Promisiunile şi aşteptările sunt, deocamdată, mai mari decât realizările (L. Vlăsceanu, 1988; Blagovest Sendov, Perspectives, nr. 3/1985).

Principala utilitate a calculatorului în şcoală este de a asista învățarea, adică de a oferi condiții pentru transmiterea şi asimilarea informației, pentru individualizarea învățării şi evaluarea performanțelor. Realizarea acestor funcții presupune, pe de o parte, cunoaşterea facilităților tehnice oferite de calculator, iar pe alta operarea cu un model al învățării compatibil cu structura şi funcționalitatea calculatorului. Punerea de acord a celor două cerințe este o sarcină dificilă şi depinde de o serie de parametri. Unul dintre aceşti parametri îl reprezintă conținutul predat cu ajutorul calculatorului, selecția acestuia ca şi modul de prezentare.

Noțiunea centrală cu care se operează este cea de **secvență**. În cadrul logicii ansamblului unei discipline se ajunge la o fragmentare a informației în itemi informaționali, care succed progresiv cu ajutorul calculatorului. Periodic trebuie introduse secvențe a căror menire este să reconstituie logica ansamblului. Deci, informațiile trebuie ordonate pe **secvențe atomiste** (care prezintă itemi informaționali individuali şi logic progresivi) şi pe **secvențe reconstitutive** (a căror menire este de a reconstitui logica de ansamblu a informației dintr-o disciplină) (L. Vlăsceanu, 1988).

Organizarea şi prezentarea conținuturilor în situații de învățare asistată de ordinator trebuie să se facă în funcție de o serie de **prescripții (cerințe) instructive** care facilitează şi optimizează învățarea. Aceste

cerințe sunt, de regulă, explicite. În învățământul tradițional, profesorul dispune de posibilități multiple pentru a verifica şi stimula învățarea. Calculatorul nu poate face acest lucru decât în măsura în care a fost programat pentru aceasta. Rostul unui program de instruire este de a formula sarcini, de a oferi scheme de abordare a informației, de a realiza feed-back-ul în învățare, dar şi de a motiva elevul pentru continuarea sistemului de instruire.

Învățarea asistată de ordinator are, în planul utilizării educaționale, o serie de consecințe pozitive, dar şi de limite şi dificultăți. Deocamdată este o promisiune şi o speranță, doar pe alocuri o realitate (Constanța Partenie, V. Croitoru, Implicațiile complexe ale utilizării tehnicilor computerizate de instruire în procesul de învățământ, IPB).

4.5. Integrarea conținuturilor în învățământul preuniversitar

Comentariu

Predarea integrată cunoaşte o extensie relativ rapidă, în primul rând datorită faptului că răspunde unor preocupări privind natura ştiinței. Cei mai serioşi paşi în predarea integrată s-au făcut în învățământul preşcolar şi primar, dar şi în învățământul gimnazial şi liceal. Predarea integrată se dovedeşte a fi o soluție pentru o mai bună corelare a ştiinței cu societatea, cultura, tehnologia. Cu toate acestea, se întâmpină o serie de dificultăți, ce țin în primul rând de schimbarea mentalității cadrelor didactice, înlăturarea comodității, a inerției.
Integrarea rămâne, în continuare, o problemă controversată.
În predarea/învățarea conținuturilor învățământului preuniversitar este din ce în ce mai prezentă tendința de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată. În dilema de acum bine cunoscută a predării pe discipline de sine stătătoare sau pe baza integrării conținuturilor în „câmpuri cognitiv integrate” care transced granițele dintre discipline, a învins se pare, cea de-a doua variantă.

Argumente:

- Planul cadru este structurat pe cele şapte arii curriculare, care exprimă intenția evidentă de a găsi soluții pentru integrarea conținuturilor. Ariile curriculare, reprezintă, aşa cum se ştie, un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele şapte arii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul dintre ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta celor care învață şi de specificul ciclurilor curriculare (Curriculum Național, pag. 5).
- La nivelul unor programe pentru învățământul preuniversitar se operează cu „teme”, cu „orientări tematice” de fapt, care semnifică faptul că profesorul are o anumită libertate de a alege sau de a propune conținuturi. Remarcăm deci flexibilitatea deosebită a acestui demers.

O asemenea organizare a conținuturilor, cu toate avantajele sale şi-a dovedit propriile dificultăți şi limite, mai ales atunci când se doreşte aprofundarea învățării pe teme sau domenii mai specializate (D. Hainaut, op. Cit.)

***Dificultăți* şi *limite*:**

- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră. Sistemul de formare inițială şi continuă a cadrelor didactice din România este predominant axat pe predarea pe discipline, în funcție de specializarea de pe diploma de absolvire a facultății sau colegiului;
- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoaşterii ştiințifice specializate;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare. (Programme scollaire. Mode d'emploi, Centre pour la Recheche et L'inovation, L'enseignement, OCDE, 1998; Lazăr Vlăsceanu, Învățarea şi noua revoluție tehnologică, Bucureşti, Editura Politică, 1988).

4.5.1. Niveluri ale integrării conținuturilor

Integrarea conținuturilor vizează stabilirea de relații strânse, convergențe între elemente precum: concepte, abilități, valori aparținând disciplinelor şcolare distincte. (*Gilbert de Landsheere, Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education,* Paris, PUF 1992).

Nivelurile integrării

Literatura de specialitate identifică următoarele posibilități:

- integrare *intradisciplinară;*
- integrare *multidisciplinară;*
- integrare *pluridisciplinară;*
- integrare *interdisciplinară;*
- integrare *transdisciplinară.*

În teoria, dar mai ales în practica educațională, se foloseşte termenul generic de ***„integrare interdisciplinară”*** a conținuturilor, pentru a acoperi toate perspectivele, cu excepția intradisciplinarității. Specialiştii ne avertizează însă că în aceste situații ar fi preferabil să se vorbească de **perspective nondisciplinare**. (D'Hainaut, *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Bucureşti, EDP).

Definiții şi caracteristici

a) Organizarea şi predarea intradisciplinară a conținuturilor

Acestea au reprezentat şi reprezintă încă axele curriculum-ului tradițional. Integrarea intradisciplinară *„este operația care constă în a conjuga două sau mai multe conținuturi interdependente aparținând aceluiaşi domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau dezvoltării abilităților. Spre exemplu, integrarea datelor istorice ale câtorva țări pentru a înțelege dinamica de ansamblu a unei epoci”* (*Dictionnaire actuelle de l'education, Guerin*, 1993)

Avantaje

- Justificarea pedagogică a acestui mod de abordare a conținuturilor constă în aceea că ea „oferă în mod direct, atât profesorului cât şi elevului, o structură care respectă ierarhia cunoştințelor anterioare dobândite” (D'Hainaut, op. cit.).

- În plus, *abordarea intradisciplinară* este securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul îşi dă seama de drumul pe care l-a parcurs.

Dezavantaje

- transferul orizontal de la o disciplină la alta al celor ce învață se produce puțin şi de regulă la elevii cei mai dotați;
- perspectiva intradisciplinară a condus la paradoxul „enciclopedist specializat", care închide elevul şi profesorul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşuşi, care îi izolează din ce în ce mai mult, pe măsură ce o adâncesc;
- în devotamentul său pentru disciplină, cadrul didactic tinde să treacă în planul doi obiectul prioritar al educației: elevul.

În condițiile Curriculum-ului Național actual, structura Planului Cadru pentru învățământul preuniversitar românesc pe arii curriculare sporeşte posibilitățile de predare/ învățare integrată a conținuturilor.

b) Multidisciplinaritatea

Înseamnă „juxtapunerea disciplinelor diverse, uneori fără relații aparente între ele" (OCDE, 1972).
Acest mod de abordare a conținuturilor presupune predarea conținuturilor care aparțin unei discipline şcolare prin modalități specifice ale fiecărui domeniu, făcând însă apel la virtuțile argumentative şi persuasive ale altor discipline.

c) Abordarea pluridisciplinară

Este definită ca „juxtapunere a disciplinelor mai mult sau mai puțin înrudite… Fiecare disciplină este studiată în funcție de o sinteză finală de efectuat" (OCDE, 1972).
Perspectiva pluridisciplinară este o *perspectivă tematică*. Este „*pedagogia centrelor de interes*", lansată de Decroly (D'Hainaut, op. cit.). Predarea în maniera pluridisciplinară porneşte de la o temă, o situație sau o problemă care ține de mai multe discipline în acelaşi timp. După epuizarea temei respective se trece la alta. „Ordinea problemelor abordate este deseori determinată de criterii de conveniență sau de actualitate." (D'Hainaut).
Specialişti de prestigiu în domeniul integrării conținuturilor afirmă că abordarea pluridisciplinară „poate fi comparată cu derularea unei discuții în care fiecare dintre parteneri îşi exprimă punctul de vedere (de exemplu un diagnostic dat unui caz medical de diferiți specialişti sau procedeul emisiunilor televizate la care sunt invitate persoane de diverse specialități pentru a dezbate o problemă de actualitate)" (Jean Paul Resweber, *La methode interdisciplinare*, Paris, PUF, 1981). Rezultă că metoda pluridisciplinară face ca diversele discipline să analizeze aceeaşi problematică fără să se ajungă la sinteze comune şi la puncte de vedere comune. Răspunsurile primite pun în evidență multiplele fațete ale aceleiaşi teme sau probleme.

Avantaje :

- situează un fenomen sau un concept în globalitatea sa, în toate relaţiile sale;
- din perspectiva educaţiei permanente, predarea pluridisciplinară fundamentează învăţământul pe realitate şi pe problemele ei. Legătura şcolii cu viaţa socială este mai motivantă pentru elev;
- reduce compartimentarea cunoaşterii şi a conţinuturilor în funcţie de domeniul din care fac parte;
- asigură un transfer mai bun al cunoştinţelor în situaţii noi.

Dezavantaje:

- riscul superficialităţii în învăţare este mare; nu se asigură progresia de la cunoscut la necunoscut, ca în cazul studiului disciplinelor în maniera tradiţională;
- se sacrifică rigoarea şi profunzimea în favoarea unei simplificări excesive.

Remarcăm faptul că tendinţei tradiţionale de diferenţiere a conţinuturilor pe discipline tradiţionale încearcă să i se opună tendinţa de integrare.

d) Interdisciplinaritatea

Repere conceptuale

Este definită astfel: *„Interacţiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele şi orientarea cercetării" (OCDE, 1972).*

Ea constă din selectarea din mediul natural şi social a unui domeniu şi gruparea cunoştinţelor derivate din diferite discipline ştiinţifice în funcţie de relevanţa lor pentru cunoaşterea integrală şi acţiunea umană asupra domeniului respectiv.

În esenţă interdisciplinaritatea constă din selectarea din ansamblul mediului natural şi social a unui domeniu şi gruparea cunoştinţelor derivate din diferite discipline ştiinţifice în funcţie de relevanţa lor pentru cunoaşterea integrală şi acţiunea umană asupra domeniului respectiv. Principala modalitate de introducere a acesteia în învăţământ o reprezintă regândirea conţinuturilor şi elaborarea planurilor, a programelor şi manualelor şcolare în perspectiva conexiunilor posibile şi necesare sub raport epistemologic şi pedagogic. Acţiunea de promovare a interdisciplinarităţii trebuie să se integreze în contextul sistemului educativ dat. De asemenea, pentru a fi eficientă, trebuie să se asocieze cu alte principii sau inovaţii specifice unui învăţământ modern (G. Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii,* Editura Politică, Bucureşti, 1988, pag. 253-254). Este vorba de regândirea învăţării şi evaluării în perspectiva educaţiei permanente, introducerea învăţării în clasă, extinderea învăţării în grupe mici, introducerea progresivă a învăţării asistate de ordinator etc.

Caracteristici

În esenţă, interdisciplinaritatea este tot o abordare tematică, asemenea pluridisciplinarităţii, cu precizarea că presupune un nivel superior al integrării conţinuturilor. „Pluridisciplinaritatea şi interdisciplinaritatea se asimilează uneori greşit. Dar ele reprezintă două nivele metodologice care nu sunt reductibile unul la altul” (Jean Paul Resweber, op. cit.).

- *„În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoaşterii şi între diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun, permiţând schimbări de ordin conceptual şi metodologic*” (D’Hainaut, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, pag. 346). Sau, folosind exprimarea plastică a lui Mohammed Allal Sinaceur, „*Interdisciplinaritatea poate fi caracterizată prin aprecierea lui Platon despre arta politică: arta ţesutului, care nu lasă niciodată să survină divorţul dintre diferitele elemente , urzeşte şi combină mereu informaţiile pentru a face din ele o ţesătură suplă şi foarte strânsă* ” (Mohammed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane, Editura Politică, Bucureşti, 1986, pag. 48).
- Optica interdisciplinară constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea informaţiei şi volumul de învăţare, dar tocmai de aceea trebuie să se evite tendinţa de generalizare abuzivă.
- Această metodă preconizează să realizeze conexiuni între discipline. Pune în evidenţă coeziunea, unitatea, globalitatea temei/problemei de studiat, mergând mai departe decât abordarea pluridisciplinară în analiza şi confruntarea concluziilor. „Ea încearcă să opereze o sinteză a metodelor utilizate, a legilor formulate şi a aplicaţiilor propuse… să străpungă barierele de protecţie pe care disciplinele le stabiliseră unele împotriva altora” (idem).
- Specialiştii avertizează însă că perspectiva interdisciplinară nu ignoră disciplinele: „Interdisciplinaritatea realizată la nivel de grupe de materii conexe sau concepută sub o formă şi mai radicală nu implică abandonarea noţiunii de disciplină. Dimpotrivă, disciplinele, cu metodele şi cu epistemologia lor proprie – datorită însăşi specificităţii lor – trebuie să fie considerate drept necesare atât pentru o formaţie intelectuală sistematică, cât şi pentru o bună înţelegere a lumii” (UNESCO, 1975).

Avantaje

Conceptele şi organizarea conţinutului din această perspectivă „favorizează transferul şi, prin urmare, rezolvarea de probleme noi, permit o vedere mai generală şi o decompartimentare a cunoaşterii umane”.

Dezavantaje

În acelaşi timp însă, tratarea interdisciplinară trebuie „să evite tendinţa de generalizare abuzivă şi de însuşire a unor cunoştinţe şi deprinderi dezlânate”.

e) Transdisciplinaritatea
Este astfel caracterizată: *„cercetările transdisciplinare descoperă o manieră originală de a aborda un subiect comun. Cercetătorii, pornind din orizonturi teoretice diferite, pun la punct o metodologie comună. Demersul lor anunță naşterea unei noi discipline, înglobând şi depăşindu-le pe primele” (Jean Cardinet).*

*
*   *

Concluzii

- *Integrarea conținuturilor şcolare este o necesitate şi un deziderat.*
- *Strategiile de predare / învățare integrată, precum şi nivelurile la care aceasta se realizează sunt condiționate de o multitudine de factori, de natură obiectivă dar şi subiectivă.*
- *Ele au avantaje, dar şi dezavantaje.*
- În dorința noastră de a fi moderni, de a inova practica şcolară, trebuie prudență, întrucât echilibrul între extreme (diferențiere pe discipline sau integrare totală) se pare că este soluția cea mai eficientă.

4.6. Conținuturile învățământului preuniversitar

Conținuturile sunt mijloacele prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu.
După cum este uşor de observat, programele care stau la baza activității din învățământul preuniversitar la ora actuală prezintă *exemple de activități de învățare* şi conținuturi detaliate specifice fiecărei discipline.



Proba de autoevaluare nr. 1

Cerință

Realizați, din perspectiva abordării sistemice a procesului de învățământ, tabele de corespondență a obiectivelor şi conținuturilor învățării pentru o unitate de învățare, la o disciplină şcolară, la alegere.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul rezervat!

5.Timpul de instruire/ timpul şcolar

5.1. Repere conceptuale

"Este o resursă şcolară pedagogică de natură materială" care se concretizează în variabile ale sistemului de învăţământ, ce acţionează atât pe verticală cât şi pe orizontală:

- anul şcolar;
- săptămâna şcolară;
- ziua şcolară (Sorin Cristea, Dicţionar de termeni pedagogici, EDP, Bucureşti, 1988, pag. 448).

Organizarea activităţii instructiv-educative pe ani de studii, semestre, săptămâni, zile de şcoală etc. presupune corelarea unor variabile obiective şi subiective. În acest proces un rol important îl au structura vieţii sociale, culturale spirituale, structura anului calendaristic cu anotimpurile sale, cerinţele de natură biopsihopedagogică privind asigurarea randamentului fizic şi intelectual, organizarea timpului de educaţie formală şi informală etc.

5.2. Principii metodologice

Valorificarea timpului pedagogic presupune respectarea unor principii metodologice „aplicabile la nivelul tuturor variabilelor implicate" (idem pag. 449):

- repartizarea duratei rezervată fiecărei discipline de studii în funcţie de obiectivele specifice;
- divizarea materiei în unităţi didactice raportabile la unităţi de timp;
- alternarea activităţilor şcolare care au obiective prioritar intelectuale cu cel care are obiective prioritare morale, tehnologice, estetice, fizice sau profesionale;
- alternarea activităţilor de natură formală cu cele de natură nonformală;
- definitivarea orarului şcolar în funcţie de posibilitatea şi interesele reale ale elevului/preşcolarului;
- valorificarea tuturor posibilităţilor existente la nivelul organizaţiei şcolare sau preşcolare etc. (ibidem).

În România anul şcolar în ultimii ani a fost structurat pe două semestre încadrat temporal cu aproximaţie între 15 septembrie şi 15 iunie.

Programul şcolar este organizat pe an şcolar, cu durată determinată, împărţită în semestre, iar ziua şcolară se desfăşoară după un orar.

5.3. Orarul şcolar

Este instrumentul de alocare a timpului de instruire. În funcție de acesta spațiul şcolar este pus la dispoziția şcolarilor şi a cadrelor didactice, în vederea organizării lecțiilor. Prin orar se prevede numărul săptămânal de ore pe discipline la fiecare clasă.

Orarul se construieşte în funcție de anumite cerințe şi condiții care acționează sub forma unor permisiuni şi interdicții. Iată câteva dintre acestea:

- cerințele de psihoigienă a muncii intelectuale. Acestea vizează: asigurarea ritmicității în predare/învățare în concordanță cu curba efortului zilnic şi săptămânal. Sfârşitul zilei şi al săptămânii se asociază cu o scădere a capacității de învățare. În consecință, disciplinele şi activitățile care necesită un grad mai mare de efort trebuie poziționate la mijlocul programului zilnic şi săptămânal;
- disponibilitatea sălilor de clasă, numărul claselor de elevi/profesori, alte condiții materiale.

Indiferent de condițiile în care se lucrează ideea fundamentală care trebuie să călăuzească întocmirea orarului este centrarea pe elev şi nu pe interesele cadrului didactic.

6. Strategii de instruire

Comentariu

Conceptul de strategie a pătruns în aria învățământului din domeniul militar: “strategia este arta celui care conduce o forța militară către victoria finală” (Napoleon). “Deşi insuficient cristalizată din punct de vedere instrucțional-pedagogic, noțiunea de strategie a fost introdusă din nevoia de a găsi o alternativă practicilor tradiționale utilizate în învățământ: conceperea predării unei discipline, elaborarea conținuturilor, predarea unei simple activități educaționale (lecție, modul, activitate)” (Romiță Iucu, Instruirea şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 2000, pag. 96).

6.1. Repere conceptuale

Conceptul de strategie didactică implică ideea proiecției pe un anumit termen. Strategiile reprezintă aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învățarea (Romiță Iucu pag 100-101).

Strategia didactică reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănțuiri de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul îşi însuşeşte cunoştințele noi, îşi formează priceperi, deprinderi, competențe, sau este evaluat, ajutat să-şi autoevalueze competențele. Opțiunea pentru o anumită strategie înseamnă *alegerea unei căi generale de urmat, prin raportare la obiectivele operaționale vizate, la resursele materiale şi umane concrete şi prin stabilirea metodelor, procedeelor, mijloacelor didactice aferente, considerate că ar determina eficiența lecției*. Aceasta se va concretiza în proiectul de lecție/activitate, în care stilul didactic va avea rolul fundamental.

Accepțiuni ale conceptului de strategie didactică:

- ca adoptare a unui anumit **mod de abordare a învățării** (prin *problematizare euristică, experimental faptică* etc.);
- ca opțiune asupra **modului de combinare** a metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare a actului didactic;
- ca **mod de programare** (selectare, ordonare, ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor şi etapelor (evenimentelor) proprii procesului desfăşurat în lecție/activitate, cu delimitarea timpului şi respectarea principiilor şi regulilor didactice. Acest ultim unghi de abordare extinde conceptul de strategie didactică în afara sferei ansamblului metodelor, procedeelor şi mijloacelor didactice (metodologia didactică), trecând-o pe planul mai larg al proiectării de ansamblu, prin programare riguroasă, dar nu rigidă, plan ce implică organic şi ceea ce anterior a fost definit ca metodologie didactică (Ioan Cerghit , op. cit, pag. 54).

6.2. Caracteristici

Cadrul didactic întreprinde seturi de activităţi şi comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând în final întreprinderea didactică către maximum de rezultate educaţionale. Analiza resurselor, condiţiilor, a factorilor educaţionali care pot maximiza rezultatele instructiv-educative constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice *strategii educaţionale* (R. Iucu, Instruirea şcolară, Editura Polirom, Iaşi 2000 Pag. 97).

Pentru a evita varietatea termenilor utilizaţi în pedagogie, împrumutaţi şi din alte domenii, cum ar fi cel de *tehnologie didactică,* optăm pentru delimitări conceptuale clare şi pentru o ierarhizare logică a conceptelor. Se încearcă redefinirea conceptului de strategie didactică, atribuindu-i două obiective:

- integrarea sensurilor existente într-o accepţie de ansamblu;
- crearea posibilităţii de relaţionare între conceptul de strategie didactică, metodologie, metodă, procedeu, mijloc de învăţământ etc.

Pornind de la înţelegerea strategiei ca artă de a combina operaţii în vederea realizării unui obiectiv şi de cele trei unghiuri de vedere în care ea apare, întâlnim şi altă definire a strategiei didactice: *demersul proiectiv al cadrului didactic care vizează adoptarea unui anumit mod de abordare a învăţării, prin combinarea eficientă a unor metode, procedee, mijloace didactice (reunite logic şi funcţional într-o anumită metodologie), în contextul unei anumite forme de organizare a procesului didactic, având ca rezultat un mod de programare într-o succesiune optimă a evenimentelor proprii procesului didactic, pe secvenţe de timp estimate anticipat.*

În acest fel, întregul demers de elaborare a strategiilor este coroborat cu celelalte etape ale proiectării didactice şi ţine cont de obiectivele vizate, de conţinutul abordat, de resursele materiale şi umane implicate şi de necesităţile de evaluare a procesului didactic. Într-o asemenea accepţie privind conceptul de strategie didactică, metodele, procedeele, mijloacele de învăţământ apar ca elemente subsumate ansamblului reprezentat de strategia didactică.

6.3.Tipuri de strategii didactice

Strategia didactică este un demers proiectiv ce dă un răspuns complex, corelativ următoarelor întrebări, stabilind calea generală pe care cadrul didactic doreşte să o urmeze în realizarea lecţiei/activităţii:

- DE CE? / PENTRU CE? – cu ce obiective se porneşte şi în direcţia cărui scop, corelat tipului de lecţie ales;
- CE? conţinut urmează a fi abordat, cu ce specific;
- CU CINE? - particularităţile elevilor cu care se va lucra;
- CÂND? - în ce moment al anului / semestrului / săptămânii / zilei;
- ÎN CÂT TIMP? - o oră de 45-50 minute, două sau mai multe ore;
- CUM? - cu ce metode şi procedee didactice;
- CU CE? - mijloace didactice îşi propune să lucreze.

Tipuri de strategii didactice:

- destinate preponderent actului de predare – învăţare (clasice şi moderne; euristice; de tip algoritmizat; experimental-faptice);
- destinate actului evaluării – integrate lecţiei, cu funcţii pedagogice / sociale.

Strategii destinate preponderent actului de predare-învăţare		
Strategii clasice	*Strategii moderne*	*Strategii euristice*
- programare rigidă - accent pe predare - învăţare prin receptare - elevul rămâne obiect al actului educaţional - metode expozitive (explicaţia, povestirea, expunerea); - evaluare de tip sumativ.	- programare flexibilă; - cooperare elev-profesor pentru predare-învăţare; - elevul devine subiect activ al propriei formări; - conversaţia, jocul de rol; - conjugarea funcţională a educaţiei cu autoeducaţia, în perspectiva principiului educaţiei permanente.	- strategii mentale de explorare pentru descoperirea informaţiei; - stimulează operaţiile gândirii, judecăţile şi raţionamentele elevilor; - învăţarea activă, conştientă; - imaginarea de soluţii, prin proceduri de tip eurietic. - independenţă, autonomie atitudini pozitive.

Tabel 3.1: Tipuri de strategii didactice

Pentru elaborarea unei strategii didactice, cadrul didactic trebuie să se raporteze în principal, la metodele şi mijloacele folosite, dar în egală măsură trebuie să ia în considerare şi formele de organizare a activităţii didactice.

6.4. Criterii de construire a strategiilor didactice

Există o varietate de combinaţii sau strategii pedagogice aplicabile pentru a dirija învăţarea. Aceste combinaţii nu se realizează întâmplător, ci în funcţie de anumite criterii. Profesorul Dan Potolea consideră că în construirea strategiilor pedagogice pot fi luate în seamă şase criterii, fiecare cu câte trei diviziuni. Din combinaţiile acestora rezultă **„Posibilul acţional pedagogic”:**

- *Organizarea elevilor:*
    - individual
    - grupal
    - frontal

- *Organizarea conținutului* transcris:
    - fragmentat
    - integrat în unități
    - global
- *Prezentarea conținuturilor:*
    - expozitiv
    - problematizator
    - descoperitor
- *Intervențiile cadrului didactic:*
    - permanente
    - episodice
    - *alternante*
- *Exercițiile aplicative sau de consolidare:*
    - imediat
    - seriat
    - amânat
- *Evaluarea:*
    - sumativă
    - formativă
    - alternantă

Strategiile rezultă din combinațiile diviziunilor fiecărui criteriu:
C^3_6 = 3x3x3x3x3x3 = 729 strategii posibile

Ele alcătuiesc **POSIBILUL ACȚIONAL DIDACTIC.**

6.5. Strategii didactice pentru învățământul preuniversitar; criterii de clasificare

Cadrul didactic trebuie să stăpânească moduri variate de abordare a învățării, o gamă largă de strategii generale şi particulare, care vor putea deveni, în cele din urmă, caracteristici ale stilului lui de predare (de activitate didactică).

a) După **particularitățile evolutive ale gândirii elevilor şi profesorilor**, în procesul învățării, distingem (Romiță Iucu, op. cit; Ioan Cerghit, op. cit.):

- *Strategii inductive* – care conduc elevul de la analiza faptelor concrete la elaborarea noțiunilor noi, de la percepția intuitivă la gândirea abstractă, de la cazuri concrete la idee, de la particular la general, de la cunoaşterea efectelor la desluşirea cauzelor etc.;
- *Strategii deductive* ce conduc elevul pe un traseu invers celui inductiv, care pornesc de la definiție la concretizări sau exemplificări, de la noțiune la exemplu concret, de la general la particular etc.;
- *Strategii analogice* – bazate pe modelare;
- *Strategii mixte* etc.

Didactica modernă recunoaşte atât meritele abordării inductive cât şi pe cele ale abordării deductive, ambele necesare inițierii elevilor în metodele cunoaşterii ştiințifice.

În funcție de particularitățile psihice ale vârstei şcolarului, se impun, în mod firesc, strategiile inductive sau deductive.

b) După **gradul de dirijare/nondirijare a învățării**, strategiile pot fi diferențiate în:

- *strategii algoritmice* – care prescriu, pas cu pas, cu mare rigurozitate acțiunile şi operațiunile predării - învățării, comportamentele cadrului didactic şi ale elevilor; care impun o dirijare foarte strictă a învățării;
- *strategii semi-algoritmice* (de învățare semiindependentă);
- *strategii euristice* – care nu prescriu dinainte desfăşurarea procesului de predare-învățare; dirijarea învățării este redusă la minimum, accentul punându-se pe învățarea independentă (strategii euristice – bazate pe învățarea prin cercetare şi descoperire; strategii bazate pe conversația euristică; strategii bazate pe rezolvarea, în mod independent a problemelor; strategii creative, care lasă deschis spontaneității, originalității etc.).

Propriu-zis, nu există strategii euristice sau pur algoritmice, ci strategii mixte în care elementele de dirijare şi independență se combină. În proporții diferite. (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREŞTI, 1988).

6.6. Metodele - componentă a strategiei didactice

Metodele folosite în învățământul preuniversitar sunt alese în directă corespondență cu obiectivele generale şi cu obiectivele particulare ale fiecărei discipline dar şi cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Alegerea metodelor de predare este decizia profesorului şi este corelată cu formele de organizare a colectivului de elevi, precum şi cu mijloacele de învățământ existente la dispoziția cadrului didactic.

Dintre metodele folosite cu preponderență în învățământul preuniversitar pot fi enumerate ca metode de transmitere şi însuşire a conținuturilor prin intermediul comunicării orale: metodele expozitive (povestirea, descrierea) şi metode conversative (conversația, conversația euristică, problematizarea). În rândul metodelor de explorare şi învățare prin descoperire dirijată sau nedirijată de cadrul didactic se înscriu:

- metode de explorare directă a obiectelor şi fenomenelor (observarea sistematică şi independentă, efectuarea de mici experiențe)
- metode de explorare indirectă (demonstrația cu ajutorul imaginilor, proiecțiilor etc.).

Cunoscând specificul învățării la vârstele mică, mijlocie şi mare, cadrele didactice acordă un loc important metodelor bazate pe acțiunea reală a elevului (exerciții, lucrări practice) sau pe acțiunea simulată (învățarea prin dramatizare, jocul didactic).

6.7. Mijloacele de învăţământ

Mijloacele de învăţământ utilizate în instituţiile preuniversitare care concură la realizarea obiectivelor sunt în principal mijloacele informativ – demonstrative dintre care cele mai folosite sunt materialele intuitive naturale (colecţii diverse, insecte, roci, obiecte tehnice de tipul instrumentelor, maşinilor etc.). Acestea sunt însă completate de materiale intuitive elaborate în scopuri didactice: mulaje, machete, alături de materiale figurative (ilustraţii, fotografii, atlase, hărţi, planşe, albume, imagini audio-vizuale) prezentate prin proiecţia de diapozitive, diafilme, filme, emisiuni de televiziune etc.

Mijloacele tehnice audio – vizuale folosite cu precădere în instituţiile preuniversitare sunt: diaproiectorul, retroproiectorul, televizorul, casetofonul, magnetofonul, pick-up-ul.

7. Strategii de evaluare

7.1. Repere conceptuale

Termenul de „strategie" provine din arta militară, unde avea accepţiunea următoare: „arta de a conduce, de a face să evolueze o armată". În sens larg, „strategia desemnează un ansamblu de acţiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. Vizează stăpânirea acţiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat. Strategia este deci ordonarea metodelor" (Charles Hadji, op. cit., pag. 48).

În evaluarea educaţională, semnificaţia conceptului de strategie s-a conturat greu, „fiind şi astăzi controversată şi divergentă la diverşi autori" (Dorel Ungureanu, *Teroarea creionului roşu,* Editura Universităţii de Vest Timişoara, pag. 142).

Semnificaţia de bază a conceptului de **strategie didactică** este aceea a modului în care se combină metodele între ele, metodele cu mijloacele de învăţământ dar şi cu formele de organizare. Strategia desemnează modul optim de îmbinare a metodelor de învăţământ, cu mijloacele şi formele de organizare a activităţii didactice" (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1988).

Având în vedere faptul că accepţiunea noţiunii de „strategie evaluativă" este încă insuficient abordată şi conturată, uneori chiar confuză şi derutantă pentru cadrul didactic – evaluator, suntem înclinaţi să optăm şi noi, asemenea lui D. Ungureanu, pentru următoarea accepţie ce trebuie actualmente asumată când ne referim la acest concept: *„Strategia în evaluarea educaţională reprezintă **conduita deliberativă responsabilă** a evaluatorului în toate aspectele şi pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca şi opţiunea pentru cel mai oportun şi mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogic, în situaţia instructiv-educativă dată"* (idem, pag. 148).

7.2. Caracteristici

Într-un demers evaluativ, foarte importantă este **perspectiva** din care acesta este conceput. „Perspectiva” are însă doar rol de orientare prealabilă a demersului, funcție de „demaraj”. Această strategie „preparatorie”, „de amorsare” trebuie dublată de o „strategie oportună de parcurs”, care să fie operațională, corectivă, optimizantă.

Autori de prestigiu în domeniu, citați de D. Ungureanu „consideră strategia evaluativă ca pe „un demers prealabil şi orientativ, deosebit de important însă prin el însuşi în emiterea de judecăți de valoare cât mai realiste”.

Asigurarea reuşitei şcolare presupune transformarea evaluării într-un proces continuu, integrat organic în structura proceselor de instruire. Această caracteristică presupune intervenția ei activă pe tot parcursul desfăşurării predării şi învățării. „Continuitatea este asigurată prin admiterea evaluării în forme, moduri şi în diverse momente bine articulate. Pentru realizarea acestor deziderate se pun în aplicare diverse strategii” (I. Cerghit, op. cit.).

În lucrările de specialitate din pedagogia românească conceptul de „strategie de evaluare” a fost abordat oarecum simplist, într-o manieră clasică, aceasta fiind înțeleasă ca o combinare inspirată şi oportună de metode şi mijloace evaluative.

Însă în condițiile învățământului modern, concepția privind strategiile de evaluare trebuie dezvoltată, îmbogățită, întrucât se prezintă în numeroase ipostaze şi implică diverşi alți factori şi parametri. „Sensul modern al strategiei evaluative presupune o percepție cât mai adecvată şi flexibilă, în condițiile unei evaluări educaționale mult mai ample, mai profunde, mai complexe şi mai ales dinamice şi autogenerative. „Trebuie luate în considerare multe alte elemente, aspecte, parametri, care ilustrează mai relevant complexitatea sporită a evaluării educaționale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mişcare, inițiativă, originalitate şi creativitate, pe fondul unei responsabilități în consecință” (D. Ungureanu, op. cit., pag. 148).

7.3. Tipuri / clasificare

Criteriile folosite de diverşi autori pentru clasificarea strategiilor sunt destul de diverse. Prezentăm în continuare câteva puncte de vedere privitoare la acest aspect.

7.3.1. Criteriul 1 de clasificare. Norma

Strategii normative/ comparative şi strategii criteriale/ prin obiective

În prezent sunt nenumărate voci în teoria şi practica educațională care susțin că „totul se poate reduce la numai două strategii evaluative cardinale şi anume:

- strategia evaluativă *criterială* (bazată pe obiective);
- strategia evaluativă normativă sau comparativă.

Strategii evaluative normative / comparative
Caracteristici
Sunt strategii tradiționale, care datează de secole. Teoria care stă la baza acestor strategii porneşte de la adevărul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată şi selectivă. În consecință, trebuie să oferim elevilor un evantai cuprinzător al standardelor, de la nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor până la nivelul celor superioare şi accesibile unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale ale elevilor şi caracterul ierarhic clasificator al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut (L. Vlăsceanu, 1988).

Strategiile instructiv-educative care au la bază această concepție sunt **strategii normative, comparative.** Elevii sunt comparați, clasați, ierarhizați în clasă. Fiecare dintre aceştia face parte (chiar conştientizează apartenența sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare” (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, părinții elevilor, colegii etc. în aşa fel încât şcolarii se identifică cu una sau alta din categoriile rezultate din utilizarea Curbei lui Gauss.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educațională este tot mai des criticată şi tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective. În învățământul românesc sunt elemente concrete care atestă tendința de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Cel puțin două argumente susțin afirmația noastră:

- în învățământul primar elevii nu mai sunt premiați, clasați la finalul anului şcolar, ci fiecare dintre aceştia primeşte diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obținut calificativul „Foarte bine”. Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obținut performanțe deosebite NU în raport cu ceilalți colegi ci în raport cu obiectivele cadru şi obiectivele de referință ale disciplinei de studiu;
- toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Național conțin **obiective cadru şi obiective de referință** definite în termeni de competențe, care exprimă în ultimă instanță standarde unitare şi obligatorii pentru toți elevii din România.

În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcție de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.
Deci tendința este evidentă: de deplasare de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaționale (evaluare criterială).

Strategii evaluative criteriale/ prin obiective
Caracteristici
Acest tip de strategie are la bază evaluarea prin obiective educaționale şi capătă din ce în ce mai mult teren. Elementul prioritar al acestui tip de strategii evaluative este „nu atât stabilirea obiectivelor educaționale

minuțioase, nici nuanțarea performanței (gradul de realizare) cât mai ales stabilirea unui criteriu în baza căruia, într-o anumită direcție (zonă performanțială) să se poată distinge, grosier dar semnificativ, între suficienta şi insuficienta performanță şcolară” (Satterly, D., 1986, citat de D. Ungureanu, op. cit., pag. 148).

Altfel spus, esența acestei strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare şi finețe a ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „standardul minim acceptat” sau „performanța minimă acceptată”, care exprimă pragul de reuşită a unui elev într-o anumită situație educațională anume.

Unii autori (Rodriguez – Dieguez, J.L., 1992) disting în cadrul strategiilor evaluative centrate pe obiective **variante** ale acestora, după modul diferit în care obiectivele se pot deriva, ierarhiza, defini, formula, operaționaliza. Distingem astfel:

- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective prestabilite,** obținute prin selecția, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/distribuite pe ciclu şcolar, ani de învățământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite,** dar **numai contextual, conjunctural,** pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecții, pentru teză etc.
- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurație ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învățării şi al evaluării actuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise şi oportunități reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.
- **Strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaționalizate riguros, minuțios, cu acuratețe, printr-un apel „analitic” şi scrupulos, cu mania detaliului, la acele taxonomii ale obiectivelor maximal „exploatate”;
- **Strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcțională şi sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvențializare şi succesiune etc. (D. Ungureanu, pag. 147) Este cazul următoarelor categorii de obiective cu care se operează şi în învățământul românesc şi prevăzute prin Curriculum Național:
    - obiective de ciclu (curriculare);
    - obiective cadru;
    - obiective de referință;
    - obiective de evaluare propriu-zisă, îndeosebi cele socio-afective.

Important!
Deşi evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice şi flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.

7.3.2. Criteriul 2 (compozit) de clasificare a strategiilor: evaluarea iniţială, formativă, sumativă

Clasificarea strategiilor s-a realizat în ultimele decenii după **trei criterii de compoziţie**, din combinarea cărora rezultă o viziune mai pragmatică asupra demersului evaluativ. Aceste trei criterii sunt:

- Cantitatea de informaţii sau experienţă pe care trebuie s-o acumuleze elevul şi care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parţială** sau **evaluare globală**;
- Axa temporală la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul şi la finalul instruirii;
- Sistemul de referinţă pentru emiterea judecăţilor de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor trei criterii rezultă, aşa cum spune Ion T. Radu, trei tipuri de strategii care sunt prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator:

- Evaluarea iniţială;
- Evaluarea formativă;
- Evaluarea sumativă.

Comentariu

Din nefericire, evaluarea iniţială este mai puţin aplicată. Evaluarea sumativă este, de regulă, tot din nefericire, o „sancţiune” care încheie o perioadă de învăţare şi se concretizează printr-o notă sau un calificativ, chiar printr-o clasificare sau ierarhizare a elevilor, intrând astfel în zona evaluării normative/comparative. Se mai numeşte şi „certificativă” întrucât vizează ce şi cât au învăţat elevii (Cardinet, op. cit., pag. 72). Cea de-a treia, evaluarea formativă, este în creştere”, făcând parte integrantă din procesul de învăţare.

În prezent se discută şi chiar se încearcă inovarea cea mai radicală şi anume suprimarea tuturor formelor de evaluare. În ceea ce ne priveşte nu aderăm la acest punct de vedere pentru că, deşi are uneori un rol ingrat, şcoala trebuie să-şi asume responsabilitatea emiterii unor judecăţi de valoare, al acordării de diplome etc.

Strategiile evaluative iniţială- formativă- sumativă

7.3.2.1. Evaluarea iniţială sau “răul necesar”

Caracteristici

Yvan Abernot a caracterizat succint dar semnificativ acest tip de evaluare: „Evaluarea iniţială nu are rol de control, este diagnostică, stimulantă şi indică planul de urmat în procesul de învăţare” (op. cit.). Se mai numeşte şi „răul necesar” din perspectiva acelor teoreticieni care consideră că orice evaluare este stresantă şi ca atare aceasta trebuie pe cât posibil

diminuată, dacă nu chiar eliminată. Aceeaşi teoreticieni acceptă însă că evaluarea de început este, totuşi, necesară, pentru o pregătire optimă a noului program de instruire.

Este necesară pentru:

- cunoaşterea nivelului de realizare a învăţării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv iniţial. Este foarte utilă la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoaşterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial, la începutul studiului unei discipline etc.
- pentru determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învăţări (cunoştinţe, abilităţi, capacităţi);
- această formă de evaluare are semnificaţia unei punţi de legătură între o stare precedentă şi una viitoare;
- eventual este utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noţiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susţinerea învăţării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoştinţe şi abilităţi indispensabile unui nou parcurs. (Ioan Cerghit, op. cit., pag. 187)

Subliniind rolul şi însemnătatea acestui tip de evaluare pentru integrarea elevilor în activitatea care începe, R. Ausubel concluzionează: *„Dacă aş vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influenţează cel mai mult învăţarea sunt cunoştinţele pe care elevul le posedă la plecare. Asiguraţi-vă de ceea ce ştie el şi instruiţi-l în consecinţă”* (R. Ausubel, Învăţarea în şcoală, EDP, Buc., 1981).

Evaluarea iniţială realizată la începutul unui program de instruire este menită, printre altele, să „arate” condiţiile în care elevii în cauză se integrează în activitatea de învăţare care urmează, fiind una din premisele conceperii programului. Se realizează prin examinări orale, dar mai ales prin probe scrise. Aceste probe realizează un **diagnostic** al pregătirii elevilor şi totodată îndeplinesc o funcţie **predictivă,** indicând condiţiile în care elevii vor putea asimila conţinuturile noului program de instruire.

Valoarea diagnosticată a acestei evaluări iniţiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât şi a cadrului didactic care va lucra cu aceştia.

În ceea ce îi priveşte pe **elevi:**

- Inventariază achiziţiile existente la momentul T0 (zero);

- Depistează eventuale decalaje între aceştia;
- Constată, la momentul respectiv, capacitățile / posibilitățile de învățare ale elevilor etc.;

În ceea ce îi priveşte pe **profesori:**

- Descoperă factorii (cauzele) care explică situația respectivă;
- Arată şi explică nevoile de dezvoltare ale elevilor;
- Îi ajută să-şi multiplice căile de stimulare a dezvoltării optimale a acestora;
- Pun în evidență caracteristicile diferențiale ale elevilor şi posibilitățile de a acționa în direcția atingerii obiectivelor etc. (Ioan Cerghit, op. cit. pag. 188).

Funcția predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obținute prin evaluarea inițială ajută la conturarea activității următoare în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învățare a noului conținut;
- aprecierea oportunității organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire şi recuperare **doar** a unor elevi.

7.3.2.2. Evaluarea formativă

Repere conceptuale

Această denumire dată de Scriven în 1967 semnifică faptul că evaluarea trebuie să fie integrată în mod constant şi operativ pe tot parcursul procesului instructiv.
În concepția lui Bloom, evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventă sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi. Iar G. Meyer (op. cit., pag. 25) afirmă că „evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reuşită stabilit dinainte”.

Ioan Cerghit concluzionează cu o mare putere de sinteză: „Prin specificul ei evaluarea formativă este o evaluare centrată pe procese, destinată rectificării, reajustării, adaptării acestora; ameliorării şi optimizării, reglării şi autoreglării predării şi învățării. În felul acesta îndeplineşte o funcție formativă”.

„Aplicarea acestei strategii este însă foarte pretențioasă şi necesită organizarea riguroasă a predării, competența în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare” (Idem).

Caracteristici

Caracteristici esențiale ale conceptului de **evaluare formativă** (Ioan Cerghit, Ion T. Radu, G. De Landsheere, L. Allal, J. Cardinet, G. Scallon, R. Amigues, Petit Jean, Perrenoud, Yvan Abernot, Roland Abrecht etc.)**:**

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;

- semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- „nereuşitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme şi nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- informează elevul şi profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor
- permite profesorului şi elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial;
- asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităților de învățare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;
- este internă procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică şi centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

Acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât şi pentru profesor (I. Cerghit, op. cit.).

Pentru elev:

- îi oferă o confirmare (feed-back) a învățării operativă şi frecventă;
- îl ajută să depisteze dificultățile şi să le depăşească;
- îi sugerează proceduri de corecție sau de remediere imediată;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- elevul nu este judecat, nu primeşte note sau calificative, nu este supus clasificării;
- încurajează punerea de întrebări şi reflecții sau motivează şi stimulează eforturile de învățare;
- sprijină efortul de autoevaluare etc.

Pentru profesor:

- acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre pertinența şi performanțele demersului său didactic;
- poate detecta dificultăți, confuzii, greşeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației;
- oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.

Comentariu

Datorită virtuților sale predominant formative, această strategie evaluativă este intens teoretizată. S-a scris mult şi chiar în plan

practic aplicativ s-au făcut paşi semnificativi. Abordările teoretice actuale se concentrează pe:

- evidențierea „punctelor tari" ale evaluării formative;
- analiza comparativă şi relațiile cu evaluarea inițială şi cu evaluarea de tip sumativ (complementaritatea acestora);
- necesitatea articulării evaluării formative, învățării depline şi pedagogiei diferențiate;
- moduri de intervenție a evaluării formative: reglare retroactivă, proactivă şi interactivă etc. (M. Manolescu, Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, Buc, 2002, pag. 151-157).

7.3.2.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă"

Repere conceptuale/ caracteristici

Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuție de către Scriven (1967) odată cu lansarea teoriei evaluării formative, deci în corelație cu aceasta din urmă, care este concepută ca parte integrantă a procesului de învățare şi jalon al acestuia, ca mijloc de informație cu destinații multiple (Yvan Abernot, op. cit., pag. 22). Reuşita unui program de instruire depinde între altele, de modul în care se proiectează şi se realizează acțiunile evaluative, fie ele formative sau sumative.

Din perspectiva problematicii acestei lucrări ne interesează modul în care, într-un context pedagogic cotidian, normal, se susțin şi se articulează evaluarea formativă şi evaluarea sumativă. În practica demersului pedagogic zilnic trebuie să fim de acord că evaluarea formativă capătă o pondere mai mare, în condițiile unui învățământ cu anumite pretenții de modernitate. În viața şcolară cotidiană evaluarea formativă şi evaluarea sumativă nu sunt uşor de delimitat. Din această perspectivă, acțiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptățesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, aşa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puțin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Mergând pe aceeaşi idee, o mare parte a acțiunilor implicate în evaluarea sumativă sunt nespecifice contextului educațional obişnuit. Chiar în cazul în care cadrele didactice promovează demersuri pedagogice centrate pe elev şi pe procesele de învățare, se repliază către un demers tradițional când vine timpul evaluărilor. Această situație creează o stare artificială a relației educaționale şi o tensionează, apărând astfel o ruptură între activitățile de învățare şi cele de evaluare.

În perioada evaluărilor profesorul se transformă din prieten, confident şi mentor (situație normală) în controlor, verificator şi factor de decizie (De Ketele, 1982).

Literatura pedagogică dar şi practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuție necesitatea şi posibilitatea unei evaluări sumative mai juste şi mai echitabile, pe parcursul unei perioade

de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcţiilor şi responsabilităţilor sale, trebuie să evalueze („să asculte") şi să pună note sau calificative în catalog.

Specialiştii apreciază că **transparenţa** este elementul esenţial în ameliorarea consecinţelor evaluării sumative. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esenţială (Louise M. Belaire, op. cit., pag. 51). Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat şi mai ales înţeles. Trebuie stabilită o legătură care să permită **negocierea unui *"contract pedagogic"***. Altfel spus, evaluarea priveşte toţi actorii, este dirijată de către profesor, dar este negociată cu elevii şi mai ales renegociată în cursul învăţării, înainte de a ajusta criteriile în funcţie de noi parametri.

Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp şi spaţiu. Această acţiune devine un proces care se construieşte pe firul evenimentelor şi interacţiunilor din clasă. Cu riscul de a merge împotriva tradiţiei acest proces trebuie să devină o progresie lentă discutată cu elevii, care nu mai are caracterul unei situaţii în care evaluarea este în serviciul unui control.

Această optică pune sub semnul întrebării justeţea faptului că în multe situaţii cadrul didactic este singurul decident într-un context de evaluare sumativă. Profesorul nu poate să se dispenseze de o operaţie majoră: aceea de a nota elevii, de a-i clasa în funcţie de rezultate. Ierarhizarea elevilor nu este o operaţie simplă. Ea angajează viitorul lor, imaginea lor şi imaginea de sine, priveşte, în ultimă instanţă locul lor în ierarhia socială, onoarea, prestigiul (Jean Marie Barbier, **"L'evaluation en formation"**, PUF, 1985, pag. 77).

Un concept cu semnificaţii multiple este **"judecata profesorală"** care ne sugerează faptul că activităţii cadrului didactic de a clasa elevii trebuie să i se acorde semnificaţii forte. Un curent de opinie modern, desprins din literatura de specialitate tinde să asocieze **"judecata profesorală"** cu **"aranjamentul evaluativ". "Aranjamentul"** se realizează în principal plecând de la o negociere între două sau mai multe persoane care operează o tranzacţie. Noţiunea de **"aranjament evaluativ"** relevă o strategie, o negociere. P. Perrenoud foloseşte termenii de **"manipulare", "secret de fabricaţie a notei"** (P. Perrenoud, La fabrication de l'excelence scolaire, Geneve-Paris, Droz, 1984).

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toţi actorii - deci elevii ştiu la ce se aşteaptă - şi definită în funcţie de criteriile de corectare stabilite împreună. Astfel această construcţie comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc real în

procesul educativ. Deci cerința esențială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă şi mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-şi asume riscuri, **să accepte negocierea,** confruntarea, dar mai ales să fie convinşi că evaluarea trebuie să fie în slujba învățării realizată de elev (Louise M. Belair, op. cit., pag 62).

Caracteristici esențiale ale evaluării de tip **sumativ**:

- este o evaluare de bilanț care intervine la sfârşitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învățare ce constituie un tot unitar
- evidențiază efectul terminal rezultat de pe urma învățării, nu cum s-a ajuns la acest produs (este centrată pe rezultatele globale, de bilanț al învățării);
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplome;
- intervine prea târziu ca să mai poată influența cu ceva ameliorarea rezultatelor şi refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învățăminte pentru desfăşurarea unei viitoare activități didactice;
- furnizează informații de bilanț în vederea:
  - diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părți a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârşitul unei perioade de învățare în raport cu aşteptările sau obiectivele stabilite inițial;
  - certificării sau recunoaşterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competențe;
  - adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea/respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc.);
  - clasificării / ierarhizării sau diferențierii elevilor;
  - confirmării sau infirmării eficienței prestației cadrelor didactice etc. (Ioan Cerghit, op. cit.).

7.3.2.4. Complementaritatea strategiilor evaluative

Argumente

În practica şcolară deosebirea dintre acestea nu este uşor de realizat. Unitatea evaluare inițială - evaluare sumativă - evaluare continuă marchează tranziția de la un model tradițional către unul mai eficient, în perspectiva funcțiilor pe care le îndeplineşte actul evaluării în activitatea didactică. Ele se disting nu atât prin natura tehnicilor de măsurare folosite sau a criteriilor de apreciere a rezultatelor constatate, cât, mai ales, prin modul în care sunt realizate acțiunile de evaluare în raport cu desfăşurarea procesului şi prin funcțiile pe care le îndeplinesc.

Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât şi a celor operate pe parcursul şi la sfârşitul procesului didactic, oferind date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia. Cele trei strategii nu sunt distincte, opuse, ci, mai degrabă **complementare.** De aceea, o acțiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă şi completă,** iar singura atitudine justificată şi eficientă față de folosirea lor se exprimă nu în opțiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme şi cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988).

O formă mai complexă şi mai suplă de integrare a evaluării inițiale, formative şi sumative în procesul didactic este concepută de Yvan Abernot şi prezentată în forma unui model în cinci etape sau trepte (1996). După cum apreciază autorul, aportul lui *"a şti"* şi *"a şti să faci"* este investigat prin **trei evaluări diferențiate dar complementare**.

Modelul propus de Abernot este aplicat asupra unui program de instruire bine determinat din punct de vedere al conținuturilor şi al obiectivelor de realizat. Obiectivele trebuie să servească finalităților asupra cărora se va insista pe durata întregului an, să nu fie numeroase, să fie ierarhizate din punct de vedere al valorii euristice şi să aibă un grad mare de importanță. Va fi considerat ca fundamental un obiectiv (noțiune sau acțiune, deprindere) absolut necesar pentru intrarea elevului în secvența următoare. Odată determinate aceste scopuri fundamentale ale programului, ele trebuie traduse în obiective operaționale.

Etapele de urmat şi schema unui program de instruire, integrat după modelul lui Y. Abernot, sunt prezentate în lucrarea „Evaluarea şcolară – un contract pedagogic", M. Manolescu, Bucureşti, 2002, pag. 159-161.

7.3.3. Standardele curriculare de performanță

7.3.3.1. Repere conceptuale

Standardele curriculare de performanță sunt standarde naționale, necesare în condițiile introducerii unei filosofii educaționale centrate pe diversitate (concretizate în existența unor planuri-cadru de învățământ, a unor noi programe şcolare şi a manualelor alternative). Ele reprezintă, pentru toți elevii, un sistem de referință comun şi echivalent, vizând sfârşitul unei trepte de şcolaritate (Curriculum Național).

Standardele curriculare de performanță sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățământ. În mod concret, aceste standarde constituie specificări de performanță vizând

cunoştinţele, competenţele şi comportamentele dobândite de elevi de la o treaptă de şcolaritate la alta.

Ele sunt exprimate simplu, sintetic pentru toţi factorii educaţionali şi reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanţă, respectiv a criteriilor de notare/apreciere.
Performanţele în învăţare ale elevilor sunt raportate la **performanţele standard**. Termenul de **standard** reprezintă o unitate de măsură **etalon**.

Standardele sunt relevante din punctul de vedere al motivării elevului pentru învăţare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia la finalizarea parcursului şcolar şi la intrarea în viaţa socială. Ele ar trebui să motiveze elevul pentru învăţare continuă şi să conducă la structurarea capacităţilor proprii învăţării active.

Standardele de performanţă, definite pentru nivelurile minimal, mediu şi maximal, au caracter normativ, constituind repere de evaluare pentru elevi, profesori, părinţi, conceptori de curriculum şi evaluatori ai procesului şi sistemului de învăţământ.

Standardele curriculare de performanţă sunt criterii în baza cărora se poate realiza evaluarea eficienţei procesului de învăţare. Ele se prezintă sub forma unor enunţuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare. Constituie specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele, comportamentele stabilite prin curriculum. Reprezintă în acelaşi timp, pentru toţi elevii, un sistem de referinţă comun şi echivalent, vizând încheierea unei perioade de şcolaritate.

Standardele sunt criterii cu valoare intrinsecă proprie care se prezintă ca *unităţi etalon* de referinţă în vederea măsurării şi aprecierii performanţelor şi competenţelor şcolare şi profesionale. Problema cea mai importantă este reprezentată de modul de formulare şi realizarea a standardelor instructive, în aşa fel încât să se ajungă la operarea simplă, eficientă şi mai ales explicită cu ele. Multipla determinare a standardelor le conferă importanţă intrinsecă şi extrinsecă, valoare de referinţă în evaluarea rezultatelor sau performanţelor obţinute.

Standardele de performanţă au un caracter normativ, ele constituind repere utile tuturor agenţilor implicaţi în procesul educaţional (elevi şi profesori):

- **Elevii** vor şti care sunt aşteptările explicite în ceea ce priveşte învăţarea, în termeni de cunoştinţe, competenţe şi atitudini precum şi criteriile de evaluare a performanţelor la sfârşitul unei trepte de şcolarizare.
- **Profesorii** îşi vor regla demersul didactic în funcţie de limitele stabilite prin standarde.

Atenție

Dincolo de structura unitară a programelor şcolare/preşcolare, Curriculum Național actual propune o ofertă flexibilă, ce permite cadrului didactic adaptarea cadrului formal la personalitatea sa şi la specificul clasei de elevi/grupei de copii cu care lucrează. Elementele care asigură acest reglaj sunt:

- posibilitatea intervenției cadrului didactic în succesiunea elementelor de conținut cu condiția asigurării coerenței tematice şi respectării logicii interne a domeniului;
- lipsa prescrierii de la centru a intervalului de timp alocat elementelor de conținut;
- posibilitatea modificării, completării sau a înlocuirii activităților de învățare, astfel încât să permită un demers didactic personalizat.

7.3.3.2. Formularea performanțelor standard

Elaborarea standardelor are în vedere:

- Obiectivele cadru şi obiectivele de referință ale disciplinei;
- Caracteristicile psihopedagogice ale vârstei şcolare vizate (Idem, pag. 205).

Tipuri de standarde

În practica educațională performanțele au fost şi sunt formulate:

- în termeni ***relativi***
- in termeni de ***conținut*** (De Ketele, 1996; L. Vlăsceanu, 1988).

În termeni relativi se analizează performanțele unui elev prin comparație cu performanțele altor elevi din acelaşi grup, din alte clase paralele sau din alte perioade de instruire.

Caracteristici

- Analiza în termeni relativi a performanțelor standard se desfăşoară la nivelul colectivităților şcolare, începând cu clasa de elevi şi terminând cu totalitatea fluxurilor cuprinse într-un anumit ciclu de şcolarizare;
- Analiza urmăreşte să stabilească distribuția procentuală a rezultatelor şcolare ale elevilor exprimate prin note în cadrul unei colectivități;
- Repartițiile procentuale sunt raportate la un criteriu standard. Exemplu: proporția elevilor cu nota 10 sau cu calificativul „foarte bine” la nivelul unei clase sau al şcolii să fie de 25%, proporția corigenților să scadă sub 5% etc.

În termeni de conținut

Caracteristici

- Referințele standard sunt reprezentate de obiectivele operaționale de tip cognitiv, psihomotor sau/şi afectiv, repartizate pe o disciplină, pe un set de discipline, sau pe activități (cognitive, afective etc.);

- Fiecare rezultat şcolar este raportat la un anumit obiectiv educațional pentru a se măsura gradul lor de corespondența şi nivelul performanței;
- Standardele de conținut pot varia de la nivelul minimal până la cel maximal în funcție de gradul de dificultate sau accesibilitate al problemelor pe care le vizează;
- Standardele minimale de conținut corespund cerințelor fără satisfacerea cărora un elev nu poate fi considerat ca absolvent al unui ciclu de şcolarizare sau promovat la o disciplină;
- A formula astfel de standarde înseamnă a răspunde la întrebări de tipul: ce trebuie să ştie un elev în mod necesar la sfârşitul unui ciclu de şcolarizare pentru a fi declarat promovat? Ce abilități intelectuale, profesionale, culturale, sociale trebuie să-şi însuşească un elev pentru a putea fi considerat absolvent?
- Standardele minimale sunt corelate, necesare şi exhaustive. Răspunsul la întrebarea: *„Cât de minim este un standard minimal?”* depinde de nivelul calitativ de dezvoltare a unui sistem de învățământ şi de conținutul performanței medii formulată în termeni relativi.

Relații

- Între cele două forme de definire a performanțelor standard (relativă şi de conținut) există legături strânse. Analiza în termeni relativi presupune în mod tacit respectarea anumitor standarde de conținut, iar performanțele de conținut nu exclud, ci presupun realizarea anumitor standarde relative;
- Ignorarea interdependențelor dintre cele două modalități de definire a performanțelor standard riscă să conducă la apariția unor fenomene cu consecințe negative în planul calității instruirii şi învățării;
- Operarea exclusivă cu standarde relative, fără o corelare adecvată cu standardele de conținut, riscă să conducă la realizarea unei performanțe relative ridicate prin coborârea exigențelor față de învățare sau rezultatele şcolare ale elevilor. Se coboară, în mod implicit sau explicit, nivelul standardelor de conținut şi se ajunge astfel la creşterea procentului de promovare (L. Vlăsceanu. op. cit., p 99).

7.3.3.3. Teorii aplicate în formularea standardelor de performanță

În formularea performanțelor standard ale instruirii au fost aplicate două teorii (G. De Landsheere, 1975):

- Teoria tradițională;
- Teoria învățării depline sau teoria eficacității generale în învățare.

Caracteristici

Teoria tradițională

Are la bază pedagogia comparativă sau normativă. Consideră că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor/preşcolarilor este profund diferențiată şi selectivă. În consecință, trebuie să existe un evantai cuprinzător al standardelor de la nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor până la nivelul celor superioare şi accesibile numai unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale în rândul populației şcolare şi caracterul ierarhic al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor/copiilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut (L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecției a fost oferit pe baza statistică a faimoasei *„curbe în formă de clopot”* introdusă la începutul secolului trecut de Gauss pentru studierea diferențelor individuale. Aplicate modulului de distribuție a performanțelor şcolare ale elevilor, intervalele pe această curbă sunt reprezentate astfel:

- 70% (valoarea centrală) reprezintă performanțe medii;
- 13% (în dreapta acestui interval) reprezintă elevii buni;
- 13% (în stânga valorii medii) reprezintă elevii mediocri;
- la extremele acestor intervale sunt situați elevii foarte buni (2%) şi elevii foarte slabi (2%).

Grafic s-ar putea reprezenta prin modelul clasic al Curbei în forma de clopot a lui Gaus.

Pornind de la această distribuție teoretică a rezultatelor şcolare criteriile de notare şi instrumentele de diagnosticare şi evaluare a performanțelor şcolare ale elevilor sunt elaborate şi standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuției normale.

Aceasta înseamnă că mai întâi sunt definite în *termeni relativi* sau procentuali performanțele standard conform modelului teoretic al distribuției normale. Apoi sunt elaborate în *termeni de conținut* standardele instructive. Acestea din urmă sunt astfel ierarhizate sau elaborate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare, iar alții înaintează în realizarea standardelor superioare.

Consecințe

Cercetările ulterioare au demonstrat că procedeul de definire a standardelor instructive, luând ca referință curba lui Gauss, generează *„efectele Pygmalion”* în învățământ: aşteptările cadrelor didactice față de distribuția performanțelor şcolare ale elevilor sunt reproduse de elevii înşişi prin rezultatele în învățare.

În felul acesta performanțele sau standardele relative (procentuale) se autorealizează. Elevii tind să se identifice cu o anumită poziție pe curba distribuției normale. Eşecul şcolar exprimă nu atât incapacitatea reală a unui elev, cât consecința

clasării şi identificării lui timpurii cu o anumită poziție din distribuția standard propusă.

În consecință absolutizarea funcției orientative a standardelor relative, procentuale, are efecte negative asupra modului de concepere a standardelor de conținut şi asupra dezvoltării potențialului fiecărui elev.

Strategiile de instruire au fost şi ele oscilante, tinzând spre individualizare sau spre uniformizare forțată cu scopul de a realiza standardele relative preformulate (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, 1988; G de Landsheere, Examinarea continuă a elevilor şi examenele, 1975).

Teoria „învățării depline" sau „pedagogia eficacității generale" (pedagogia criterială)

Caracteristici

În opoziție cu teoria şi practica tradițională s-a dezvoltat o altă teorie cu privire la formularea performanțelor standard şi a strategiilor instructive de realizare. Inițiatorii acesteia sunt Carol, Bloom, Bonboir etc. (C. Bîrzea, La pedagogie du succes, Paris, PUF, 1982).

Una din premisele teoriei *„învățării depline"* sau ale *„pedagogiei eficacității generale în învățare"* este formulată de pedagogul francez Gilbert de Landsheere (G. De Lansheere, Evaluarea continuă a elevilor şi examenele) pornind de la ceea ce el considera a fi *„mitul periculos al curbei lui Gauss"*(Idem).

În locul unei instruiri orientată spre selecție este necesară instituirea unor activități educative care să ofere fiecărui elev posibilitatea de a-şi dezvolta la maximum potențialul intelectual. Eşecul şcolar nu este efectul incapacității elevului, ci expresia ineficienței metodelor de instruire aplicate.

În consecință, este necesară eliminarea selecției şcolare prin definirea performanțelor corespunzătoare eşecului şi rentabilizarea la maximum a învățământului prin generalizarea succesului şcolar.

În locul curbei în formă de clopot, trebuie promovată curba în formă de J, în conformitate cu care circa 95% dintre elevi vor atinge nivelul unor performanțe acceptabile. Pentru aceasta trebuie altfel definite performanțele şcolare standard şi altfel construite strategiile pedagogice de realizare.

Unei tendințe de realizare a performanțelor trebuie să-i corespundă practici inegale, diferențiate de instruire şi de învățare. De aceea, modelul instructiv al *„învățării depline"* se orientează către:

- analiza performanțelor standard cu referire la obiectivele de conținut ale învățării;

- eşalonarea diferențiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup omogen de elevi;
- evaluarea rezultatelor şcolare şi nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării şi ajungerea la o distribuție uniformă a performanțelor într-o colectivitate şcolară (idem, pag.78).

Tabelul 3.2.: Analiza comparativă: teoria „învățării depline" – teoria tradițională

Teoria ***„învățării depline"***	Teoria ***tradițională***
• Formulează standardele de conținut în forma obiectivelor instruirii	• Formulează standardele în maniera procentuală, după curba lui Gauss
• Tinde să aplice strategii de instruire prin care să fie generalizate şi uniformizate performanțele	• Înlătură cât mai mult semnificațiile standardelor relative, procentuale
• Se concentrează pe standardele de conținut şi ajunge la consecința înlăturării standardelor relative	• Porneşte de la standardele relative centrate pe selecția şcolară şi formulează standardele de conținut în funcție de distribuția curbei lui Gauss
• Apelează la practici inegale, diferențiate de instruire şi învățare	• Se ajunge la practici selective exagerate
• Se tinde spre o egalizare forțată, spre uniformizarea standardelor de conținut	• Neglijează elevii foarte slabi sau elevii foarte buni

Analiza celor două teorii pune în evidență necesitatea ca elaborarea standardelor instructive ***relative şi de conținut*** să se facă în mod corelat, ținând cont de interdependențele reale şi posibile dintre ele în activitatea instructiv-educativă.



Proba de autoevaluare nr. 2

Comentați afirmația: *„Din perspectiva analizei sistemice, conceptul de* ***proces de învățământ*** *este considerat ca un sistem dinamic şi complex, un ansamblu acțional deliberat, proiectat şi structurat, ale cărui componente şi interacțiuni dintre ele funcționează în mod integrat în* ***raport cu anumite obiective instructiv-educative de atins „****(I. Cerghit, op. cit.).*

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

8. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.1”

Stabilirea raporturilor de corespondență dintre obiective şi conținuturi

A stabili aceste raporturi înseamnă a stabili operațiile logice sau mentale care sunt activate prin parcurgerea conținuturilor respective. Pentru aceasta se elaborează tabele de specificații.

Obiective	Conținuturi	Standarde
O I	Tema I	
O1 O2 O3 On	C1 C2 C3 Cn	Standarde minime Standarde medii Standarde maxime

Aceasta presupune:

- sistematizarea conținutului prin delimitarea şi ordonarea unităților informaționale;
- identificarea pentru fiecare unitate informațională a unităților de conținut cu valoare euristică maximă (stabilirea elementelor esențiale);
- organizarea conținutului pe sisteme de lecții şi lecții/activități;
- stabilirea ritmului de parcurgere a conținuturilor;
- ordonarea logică a conținutului.

9. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.2”

Abordarea globală, omogenă şi coerentă a procesului de învăţământ

În abordarea sistemică, fenomenul analizat este considerat drept ansamblu de elemente aflate în interacţiune, accentul punându-se pe relaţiile de intercondiţionare care au loc atât în interiorul obiectului cercetat cât şi în afara lui. *„Sistemele sunt ansambluri de părţi proiectate şi realizate de om în unităţi de organizare pentru atingerea unor scopuri specifice. Scopul unui sistem se realizează prin procese în care componentele sistemului, aflate în interacţiune, acţionează pentru a da un răspuns predeterminat. Scopul determină procesul, dar acesta condiţionează specificul. Suprasistemul este cel care oferă sistemului scopul, impulsul, resursele şi restricţiile. Pentru a se menţine sistemul trebuie să satisfacă suprasistemul”.* (Eugen Noveanu, Probleme de tehnologie didactică , 1977, pag.12). Prin urmare scopul oricărui sistem se realizează printr-un proces care angrenează toate componentele sale.

Din perspectiva analizei sistemice, conceptul de **proces de învăţământ** este considerat ca un sistem dinamic şi complex, un ansamblu acţional deliberat, proiectat şi structurat, ale cărui componente şi interacţiuni dintre ele funcţionează în mod integrat în **raport cu anumite obiective instructiv-educative de atins** (I. Cerghit, op. citată). Rezultă deci că obiectivele au rol de orientare, uneori chiar determinant pentru celelalte componente ale procesului de învăţământ. Forţând puţin lucrurile, se vorbeşte chiar de „pedagogia prin obiective” (Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Organizarea, conducerea şi modelarea procesului de învăţământ, continua lui racordare la condiţii şi cerinţe noi nu pot avea loc decât în măsura în care sunt elaborate obiective precise şi modalităţi operative de evaluare a lor.

Justificarea existenţei şi eficienţei unui sistem asigură **rezultatele** obţinute. Activitatea instructiv-educativă care se desfăşoară în cadrul procesului de învăţământ nu poate fi optimizată decât în măsura în care se realizează sistematic **analiza şi evaluarea rezultatelor,** cunoaşterea gradului de evaluare a obiectivelor. În raport cu performanţele proiectate, în încheierea fiecărei unităţi (secvenţe) a activităţii didactice se impune realizarea evaluării rezultatelor pentru a putea lua măsuri adecvate de continuare a activităţii. Pe baza evaluării rezultatelor în raport cu obiectivele prestabilite se poate determina eficienţa sistemului care se concretizează în **produse sau rezultate** (N. Oprescu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 103).

Dintr-o asemenea perspectivă, procesul de învăţământ capătă caracteristicile unui sistem complex, unitar şi deschis în care se îmbină trei categorii de relaţii:

- între sistemul de învăţământ luat ca sistem şi componentele sale;
- între componentele sistemului;
- între sistemul de învăţământ şi sistemul supraordonat (idem, pag.105)

În analiza sistemică a procesului de învăţământ trebuie avută în vedere interdependenţa funcţională dintre elementele constitutive ale acestuia. Fiecare componentă influenţează şi, la rândul ei este influenţată de celelalte componente. Acestea sunt angrenate într-o activitate comună, jocul contribuţiei şi strategia interacţiunii variind în funcţie de obiectivele vizate şi de condiţiile de desfăşurare. “Orice modificare operată într-unul din elementele componente ale sistemului afectează funcţionalitatea acestuia, impunând modificări corespunzătoare în celelalte” (Ibidem, pag.106).

Acceptarea unei astfel de poziţii în analiza fenomenelor educaţionale presupune un anumit mod de a gândi; fixarea în primul rând a scopului, apoi a structurii sistemului, a relaţiei cauzale, evaluarea performanţelor sistemului etc.

10. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (16 puncte)

Uniți prin săgeți **premisele/ elementele** din coloana **A** care denumesc, în modelul lui B. Bloom, **domenii** de încadrare a obiectivelor educaționale cu grupele de clase comportamentale corespunzătoare din coloana **B**.

A	*B*
	Reacție complexă
	Automatism
	Dispoziție
Domeniul cognitiv	***Cunoaştere***
	Înțelegere
	Receptare
	Reacție
Domeniul afectiv	***Organizare***
	Percepere
	Aplicare
	Analiză
Domeniul psihomotor	***Caracterizare***
	Sinteză
	Reacție dirijată
	Valorizare
	Evaluare

Atenție!

Se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al II-lea(36 de puncte)

Construiți, ***la alegere:***

- un demers didactic de **predare integrată intradisciplinară** la disciplina pe care o predați sau la o disciplină la alegere din planul de învățământ;

sau

- un demers strategic de **predare integrată interdisciplinară** (multi-, pluri-, inter-, trans-).

Vă sugerăm să vă folosiţi de următoarele **repere/ cerinţe:**

- *Stabilirea temei/ subiectului;*
- *Justificarea demersului respectiv (de ce este necesară o asemenea abordare);*
- *Stabilirea obiectivelor educaţionale;*
- *Identificarea conţinuturilor corespunzătoare;*
- *Selectarea strategiilor didactice folosite;*
- *Stabilirea strategiilor de evaluare.*

Atenţie!
Se acordă câte ***6*** *puncte pentru fiecare cerinţă rezolvată corect* ***(6x6=36 puncte).***

Subiectul al III-lea(38 de puncte)

Realizaţi un ***eseu*** cu tema *„Continuitate şi schimbare de-a lungul ciclurilor învăţământului general obligatoriu”* (analiza va viza obiectivele, conţinuturile, strategiile de instruire şi strategiile de evaluare).

Atenţie!
Fiind vorba despre un ***eseu nestructurat,*** *corectarea şi notarea se vor face global/ holistic.*

<u>Schema de corectare şi de notare/ apreciere holistică (globală) a eseului</u>
Sugestii
Nivelul minimal (notele 5-6)
Eseul are următoarele caracteristici:

- Stăpânire insuficientă/ imprecisă/ confuză a limbajului de specialitate;
- Redare aproximativă, din memorie, a cunoştinţelor teoretice propuse de temă;
- Redarea parţială a conţinutului, a unor scheme;
- Selectarea unor informaţii din surse fără legătură cu tema propusă;
- Argumentare formală;
- Lipsa unor opinii personale.

Nivelul mediu (notele 7-8)

- Utilizarea unor cunoştinţe sumare, presupuse de tema dată;
- Selectarea unor informaţii fragmentare oferite de sursele de specialitate;
- Argumentarea parţială a ipotezelor;
- Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate;
- Tratare relativ simplistă;
- Folosirea unui limbaj ştiinţific corect, dar cu mici imperfecţiuni.

Nivelul maximal (notele 9-10)

- Analizează complet datele;
- Argumentarea este corectă;
- Formulează opinii personale şi concluzii originale;
- Realizează lucrarea prin muncă independentă;
- Foloseşte un limbaj adecvat;
- Exprimarea este clară, convingătoare.



10. Bibliografie

- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord.), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității Bucureşti, Bucureşti, 1988, cap. *Obiectivele educaționale*, cap. *Conținutul învățământului*, cap. *Metode de învățământ*, cap. *Evaluarea rezultatelor şcolare ale elevilor*
- Cucoş Constantin (coord.) – P*sihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998, pag. 99 -128, 141 - 163, 169 - 189
- Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
- D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
- De Landsheere Gilbert, *Definirea obiectivelor educaționale*, Bucureşti, EDP, 1977
- Ionescu Miron, Radu I, (coord), *Didactica modernă*, Dacia, Cluj Napoca, 1995
- Ionescu Miron, Chis Vasile (coord), *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, Cluj, 2001, pag. 106 - 115, 120 - 188, 227 - 269
- Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001
- Iucu B. Romiță, *Instruirea şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*, Editura CREDIS a Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2004, pag. 47 -171
- Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară; metode, tehnici, instrumente,* Editura Meteor Press, Bucureşti, 2005, pag. 22 - 41
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
- Păun Emil, Dan Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, pag. 151 - 164, 164 - 183
- Radu I T, *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, Bucureşti, 2000, pag. 135 - 181
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998

Unitatea de învățare nr. 4

PERSPECTIVA PRODUSELOR SAU DOCUMENTELOR CURRICULARE

Cuprins

1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 4

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unităţi de învăţare, cursanţii/ studenţii vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse situaţii de instruire, activităţi metodice etc. principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: plan de învăţământ, programă şcolară, manual şcolar, unitate de învăţare, proiect de lecţie etc.;
- Să analizeze critic, pe baza unor instrumente date sau construite de ei înşişi, documente curriculare principale, auxiliare sau specifice;
- Să construiască/ elaboreze diverse documente curriculare: proiecte de lecţie/ activitate, proiecte ale unităţilor de învăţare, planificări calendaristice, materiale auxiliare etc.

2. Clasificarea produselor/ documentelor curriculare

Produsele curriculare pot fi clasificate astfel:

- *Principale:*
    - Planul de învățământ;
    - Programa şcolară;
    - Manualul şcolar.

- *Auxiliare:*
    - ghiduri metodice pentru cadrele didactice;
    - caiete de muncă independentă pentru elevi;
    - pachete de învățare;
    - seturi multimedia;
    - soft-uri educaționale.

- *Produse curriculare specifice proiectării pedagogice,* rezultat al activității realizată de către cadrul didactic:
    - planificarea calendaristică;
    - proiectarea pe unități de învățare;
    - proiectul pedagogic al lecției.

Din această perspectivă, un curriculum trebuie analizat în raport cu:

- Documentele curriculare *principale;*
- Documentele curriculare *auxiliare;*
- Documentele curriculare *specifice cadrului didactic* rezultate din proiectarea pedagogică.

3. Documentele curriculare principale

- Planul de învățământ;
- Programa şcolară;
- Manualul şcolar.

3.1. Planul de învățământ

3.1.1. Repere conceptuale

Planul de învățământ este un document oficial în care se structurează conținutul învățământului pe niveluri şi profiluri de şcoli. În planul de învățământ se stabileşte numărul de ore (minim şi maxim) pe diferite discipline sau arii curriculare.

Acest document are **caracter reglator-strategic** şi reflectă filosofia şi politica educațională a sistemului de învățământ național. El exprimă, în formă sintetică, concepția pedagogică şi în special teoria curriculară care fundamentează ştiințific procesul instructiv-educativ la nivel național.

Prin efectele sale imediate pe linia managementului sistemului de învățământ, planul cadru influențează strategia de alocare a resurselor umane şi materiale în domeniul învățământului, sistemul de evaluare şi de examinare, sistemul de formare inițială şi continuă a personalului didactic.

Importanța *planului de învățământ* este demonstrată prin efectele sale asupra tuturor celorlalte componente ale sistemului şi procesului de învățământ.

Planul de învățământ trebuie interpretat ca o proiecție pedagogică şi de politică educațională, continuu perfectibilă, în scopul adaptării la transformările sociale şi educaționale.

Proiectarea unui plan-cadru de învățământ este un proces deosebit de complex şi de laborios, implicând lucrul în echipă la diverse niveluri de instanță decizională. În cadrul acestui proces se pot distinge trei etape, fiecare antrenând profesionişti cu roluri specifice:

- *Etapa de **expertiză ştiințifică** ce antrenează specialişti în teoria curriculum-ului;*
- *Etapa de **expertiză practică** ce antrenează educatori practicieni;*
- *Etapa de **expertiză decizională** ce transferă responsabilitatea factorilor de decizie.*

3.1.2.Principii de elaborare a noului Plan – cadru de învățământ

În cadrul Reformei Învățământului din România**, Comisia de elaborare a Planului de învățământ** a finalizat în 1998 un document care are la bază finalitățile învățământului preuniversitar şi **două categorii de principii**:

A. Principii de politică educațională:

- *Principiul descentralizării şi al flexibilizării* (şcolile au libertatea de a-şi construi scheme orare proprii, cu „PLAJE ORARE" pentru disciplinele obligatorii şi opționale);
- *Principiul descongestionării* programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învățării pe fondul unui consum psihic normal, fără forțări şi presiuni;
- *Principiul eficienței* (valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane şi materiale din şcoli; predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opționale, activități de consiliere şi de orientare);
- *Principiul compatibilizării* sistemului românesc de învățământ cu standardele europene.

B. Principii de generare a noului plan de învățământ:

- *Principiul selecției şi al ierarhizării culturale* (stabilirea disciplinelor şcolare şi gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- *Principiul funcționalității* (racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor/preşcolarilor şi la evoluțiile din domeniile cunoaşterii);
- *Principiul coerenței* (integrarea verticală şi orizontală a ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);
- *Principiul egalității şanselor* (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);
- *Principiul flexibilității şi al parcursului individual* (acest principiu postulează un curriculum diferențiat şi personalizat sau, altfel spus, trecerea de la şcoala unică pentru toți, la o şcoală pentru fiecare);
- *Principiul racordării la social.*

Ca o aplicare a principiului selecției şi al ierarhizării culturale, Planul-cadru de învățământ propune gruparea obiectelor de studiu pe şapte arii curriculare, pentru tot învățământul preuniversitar (clasele I-XII):

Aria curriculară	Proporția la gimnaziu	Proporția la liceu
1. Limbă şi comunicare	Cca. 37%	Cca. 28%
2. Matematică şi ştiințe	Cca. 20%	Cca. 28%
3. Om şi societate	Cca. 10%	Cca. 16%
4. Arte	Cca. 10%	Cca. 8%
5. Sport	Cca. 10%	Cca. 8%
6. Tehnologii	Cca. 8%	Cca. 8%
7. Consiliere şi orientare	Cca. 5%	Cca. 4%

Tabel 4.1

Pentru elaborarea Planului de învățământ este necesară identificarea disciplinelor de studiu (a obiectelor de învățământ) şi ordonarea lor în timpul de instruire alocat, în funcție de obiective, particularitățile psihogenetice ale elevilor etc.

3.1.3.Obiectul/ disciplina de învățământ

Repere conceptuale

Obiectul de învățământ sau disciplina de învățământ este „o unitate didactică ştiințifică de prezentare coerentă şi compactă a unui ansamblu de cunoştințe şi exerciții aplicative, menite să informeze şi să formeze elevii într-un anumit domeniu (al cunoaşterii, al culturii, al tehnologiei etc.)" (L. Vlăsceanu). Obiectul de învățământ nu este identic cu o anumită disciplină ştiințifică. Similitudinea dintre obiectul de învățământ (discipline de studiu) şi o anumită ştiință coincide într-o mică măsură în învățământul preşcolar şi primar, iar această distanță se micşorează cu cât ne apropiem de învățământul liceal şi superior. "Semnificația" discipline şcolare variază în funcție de relația acesteia cu domeniile consacrate ale cunoaşterii ştiințifice şi culturale. Sunt trei tipuri de relații:

- primul tip de relație susține realizarea unui izomorfism între structura ştiinței şi structura obiectului de învățământ. Conceptele nodale, schemele conceptuale şi modelele specifice de cunoaştere care caracterizează o ştiință particulară ar trebui conservate şi reproduse în cadrul obiectului de învățământ corespunzător;
- al doilea tip de relație abandonează semnalarea cunoaşterii academice drept sursă inițială a construcției obiectului de învățământ, în favoarea nevoilor, aspirațiilor şi capacităților individuale. Ideea curriculum-ului centrat pe subiect nu este nouă;

- al treilea tip (varianta disciplina academică precede disciplina şcolară) presupune ca obiectele de învăţământ sunt “distilări” ale disciplinelor ştiinţifice, restructurări ale celor din urmă, în funcţie de scopurile pedagogice urmărite” (Dan Potolea, Pedagogie, 2002).

Obiectivele de studiu sunt integrate în **Planul de învăţământ**.

3.1.4.Planul de învăţământ pentru clasele I-XII

Succesiunea obiectelor în Planul de învăţământ este condiţionată de:

- gradul de accesibilitate a conţinuturilor;
- de nivelul de dezvoltare a capacităţilor de învăţare ale elevilor;
- de măsura în care conţinuturile prezentate într-o etapă sunt anticipate de cunoştinţele anterioare şi pregăteşte preşcolarul/şcolarul pentru a se angaja într-un nou stadiu de învăţare. Astfel înainte de a fi angajat în învăţarea specifică a disciplinei *Istorie* sau *Geografie* elevul trebuie să fi asimilat instrumentul minimal al cunoaşterii şi anume scrisul şi cititul şi să-şi fi format deprinderi de analiză a ideilor dintr-un text.

Planul de învăţământ integrează acele discipline şcolare “care conduc la dezvoltarea capacităţilor mentale şi la însuşirea acelor elemente de bază ale culturii generale faţă de care nu este posibilă trecerea progresivă a elevului în noi trepte de şcolarizare” (E. Popescu, în Didactica, EDP, Bucureşti, 1995, pag. 57).

Studiul disciplinelor din planul de învăţământ preuniversitar „contribuie la asimilarea de cunoştinţe şi formarea de deprinderi cu o puternică valoare instrumentala pentru facilitarea accesului la procesul cunoaşterii şi culturii şi pentru însuşirea acestora” (idem).

O analiză succintă a **Planului cadru pentru învăţământul preuniversitar** ne determină să tragem câteva concluzii:

- disciplinele sunt grupate pe arii curriculare; semnificaţiile acestei grupări au fost prezentate mai sus;
- sunt prezente „curriculum-ul nucleu” şi „curriculum-ul la decizia şcolii” ceea ce este o expresie evidentă de a ţine seama în anumite limite, de interesele elevilor, ale părinţilor dar şi de condiţiile materiale oferite de fiecare şcoală;
- se încearcă asigurarea continuităţii în cadrul aceluiaşi ciclu curricular (al achiziţiilor fundamentale) a interdependenţei dintre disciplinele şcolare ce vor fi studiate în clasele I-IV, V-VIII etc.

3.2. Programa şcolară

3.2.1.Repere conceptuale

Programele şcolare sunt documente oficiale care redau sintetic conţinuturile învăţământului pe ani şcolari sau pe cicluri de învăţământ. În literatura recentă, sintagma „programe analitice” este înlocuită cu cea de „curriculum scris” sau „oficial”, conferindu-li-se astfel acelaşi statut cu planul de învăţământ, ca documente de politică educaţională.

O cerinţă pedagogică importantă în proiectarea procesului de învăţământ o reprezintă **unitatea dintre plan şi programă**.

Modificările din planul de învăţământ, ca de exemplu, cele propuse de reforma actuală, prin organizarea conţinuturilor pe arii curriculare nu numai pe discipline distincte, impun adaptarea programelor şcolare; totodată, inovaţiile introduse la nivelul programei, cum ar fi, de exemplu, conţinuturile la decizia şcolii, pot fi aplicate numai prin adaptarea planului (în cazul specificat, prin flexibilizarea numărului de ore).

Programa şcolară se poate plasa pe următoarele ***planuri/ niveluri*** (**Goodlad ,1979)**:

- **Programa ideală** este definită de cei care o elaborează;
- **Programa formală** este cea care primeşte adeziunea oficială a statului şi a comisiilor şcolare;
- **Programa aparentă** este cea care le dă părinţilor şi profesorilor sentimentul că ea reflectă punctul lor de vedere subiectiv cu privire la ceea ce trebuie să se înveţe;
- **Programa operaţională** este cea care este predată elevilor;
- **Programa trăită** este cea care este trăită de elevi.

.

3.2.2. Structura programei

O programă reuneşte (la modul general):

- obiectivele;
- structura tematică a conţinutului;
- alocarea orientativă a numărului de ore pe teme;
- indicaţii metodice privitoare la realizarea predării, învăţării şi evaluării.

O programă modernă are următoarea ***structură:***

1. **Nota de prezentare**, care descrie problematica obiectului de studiu respectiv
   - **a) Obiectivele cadru** ale disciplinei. Acestea sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele exprimă competenţe ce urmează a fi dezvoltate pe perioada unor mai mari perioade de instruire şi educare, în cazul nostru pe durata învăţământului preuniversitar;

b) **Obiectivele de referință** care specifică rezultatele aşteptate ale învățării pe durata unui an de studiu la o disciplină. Urmează progresia în achiziția de competențe şi de cunoştințe de la un an de studiu la altul.

2. **Conținuturile**
Sunt mijloace, suporturi prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu.

3. **Exemple de activități de învățare**
Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activități de învățare. Programa trebuie să ofere cel puțin un exemplu de activitate pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Având în vedere faptul că învățământul modern trebuie să fie centrat pe elev, exemplele de activități de învățare trebuie să fie construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a acestuia. Aceste exemple trebuie să se integreze unor strategii didactice adecvate variate de învățare.

4. **Standarde curriculare de performanță**
Sunt criterii în baza cărora se poate realiza evaluarea eficienței procesului de învățare. Ele se prezintă sub forma unor enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare. Constituie specificări de performanță vizând cunoştințele, competențele, comportamentele stabilite prin curriculum. Reprezintă în acelaşi timp, pentru toți elevii, un sistem de referință comun şi echivalent, vizând încheierea unei perioade de şcolaritate.

3.2.3. Perspective de elaborare a structurii tematice: ştiințifică şi pedagogică

Structura tematică a unui obiect de învățământ este elaborată dintr-o dublă perspectivă:
- ştiințifică;
- psihopedagogică.

Perspectiva ştiințifică urmăreşte corespondența dintre conținutul disciplinei ştiințifice şi conținutul obiectului de învățământ.

Perspectiva psihopedagogică se referă la transpunerea conţinutului într-o structură adecvată cerinţelor psihopedagogice. Se au în vedere din această perspectivă, stadiul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul de pregătire a acestora pentru receptarea anumitor conţinuturi etc.

Cerinţele psihopedagogice în elaborarea structurii tematice a unei discipline sunt:

- **relevanţa;**
- **secvenţialitatea;**
- **coerenţa sau consistenţa.**

Relevanţa, secvenţialitatea şi coerenţa unei programe. Programe lineare, concentrice şi spiralate.

a) **Relevanţa** semnifică faptul că informaţiile şi problemele selectate pentru a fi învăţate trebuie să corespundă obiectivelor generale şi specifice stabilite, dar în egală măsură să răspundă unor nevoi individuale şi sociale, adică să fie utile.

b) **Secvenţialitatea** se referă la ordonarea temelor sau domeniilor de studiu şi trebuie privită din trei puncte de vedere:

Structurarea este de trei feluri:

- *liniară*;
- *concentrică*;
- *spiralată*.

Corespunzător vom întâlni:

- *programe lineare;*
- *programe concentrice*;
- *programe spiralate*.

Programele de tip linear sunt cele care propun înaintarea elevului în cunoaştere într-o manieră progresivă, din treaptă în treaptă. Conţinuturile sunt din ce în ce mai complicate şi mai complexe în cadrul aceluiaşi domeniu.
Programele de tip concentric sunt cele în care unui nucleu de cunoştinţe din treapta precedentă i se adaugă pe o nouă treaptă noi informaţii şi probleme.
Programele spiralate sunt cele în care cunoştinţele din acelaşi domeniu sunt reluate, extinse şi aprofundate progresiv pe măsura înaintării pe treptele şcolare.

Secvenţialitatea trebuie privită, în doilea rând, din alte două perspective:

- *verticală*;
- *orizontală*.

Secvenţialitatea verticală are în vedere ca problemele şi cunoştinţele dintr-o temă sau un capitol să anticipeze cunoştinţele temei următoare, să pregătească elevul pentru a se angaja într-o etapă de instruire nouă.
Secvenţialitatea orizontală vizează succesiunea psihologică a temelor incluse în structura aceleiaşi discipline. În acest sens,

trebuie procedat la o ordonare progresivă de la simplu la complex, de la accesibil şi cunoscut la complicat şi necunoscut.

În al treilea rând, **secvențialitatea** trebuie să corespundă ritmurilor de învățare ale copiilor/elevilor. Referitor la o temă dată, ritmul de învățare este definit prin cantitatea de timp necesară unui grup de elevi, la nivel mediu, pentru a învăța în condiții de activitate normală. Ritmicitatea învățării priveşte:

- timpul alocat unei teme;
- timpul mediu necesar unui grup de elevi pentru a o învăța.

Primul aspect este orientativ, cel de al doilea este real şi efectiv şi depinde de mai mulți factori.

c) **<u>Consistența</u>** unei programe trebuie privită de asemenea dintr-o dublă perspectivă:

- *consistența internă*;
- *consistența externă*.

Consistența internă a unei discipline de studiu „este acea proprietate a unei structuri tematice care se referă la logicitatea ei (necontradictorie, coerentă, derivativă) şi la construcția semantică (concepte, definiții, reguli, principii, descrieri, aplicații, etc.) (J. Cerghit, coord., Pedagogie, 1995)

Consistența externă rezultă din corelarea conținuturilor disciplinei în cauză cu conținuturile altor obiecte de studiu.

În învățământul preşcolar şi primar asociațiile dintre conținuturile diferitelor obiecte de studiu sunt relativ uşor de realizat, fiind corelații simple. În cadrul fiecărei discipline, fiecare temă pregăteşte însuşirea alteia mai dificilă. Pe orizontală structurile tematice ale mai multor discipline sunt astfel planificate încât să faciliteze învățarea altor teme sau capitole la alte discipline (idem).

3.2.4. Programele pentru învățământul preuniversitar

Programele şcolare sunt componente de bază ale Curriculum-ului Național. Ele "reprezintă instrumentul didactic principal care descrie condițiile învățării precum şi criteriile dezirabile pentru reuşita învățării, condiții exprimate în termeni de obiective, conținuturi, activități de învățare şi standarde curriculare de performanță" (Curriculum Național, 1998, pag. 204).

Programele prezintă oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs şcolar determinat. În ceea ce priveşte învățământul preuniversitar, programele şcolare cuprind:

- obiective cadru;
- obiective de referință;

- exemple de activităţi de învăţare;
- conţinuturi;
- standarde curriculare de performanţă.

3.3. Manualul şcolar

Manualele şcolare concretizează programele şcolare în diferite unităţi didactice sau experienţe de învăţare, operaţionalizabile în relaţia didactică cadru didactic - elev. În manual, conţinuturile învăţării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecţii, teme.

Problematica actuală a manualelor alternative (elaborarea şi difuzarea simultană a mai multor manuale prin aceeaşi disciplină sau arie curriculară) presupune din partea cadrelor didactice practicieni competenţe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psiho-comportamentale ale elevilor, precum şi propriilor aptitudini şi stiluri didactice.

3.3.1. Funcţii ale manualelor

- funcţie de *informare;*
- funcţie de *structurare şi de organizare* a învăţării;
- funcţie de *ghidare (dirijare)* a învăţării.

Funcţia de informare implică:

- selecţie a cunoştinţelor dintr-o anumită disciplină şi o anumită temă, în măsura în care achiziţia ştiinţei trebuie să facă progrese, în funcţie de succesiunea anilor de studiu şi pentru a nu depăşi programa;
- filtrare a acestor cunoştinţe, pentru a le reda, uneori pentru a le simplifica şi a le face accesibile şi clare.

Funcţie de structurare* şi *de organizare a învăţării presupune:

- de la experienţa practică a elevilor la teorie;
- de la teorie la exerciţii de aplicare practică cu controlul achiziţiilor;
- de la exerciţii practice la elaborarea teoriei;
- de la prezentare teoretică la exemple, la ilustrări;
- de la exemple şi ilustrări la observare şi analiză.

Funcţia de ghidare/ dirijare a învăţării are două alternative:

- repetarea, memorizarea, imitarea modelelor;
- activitate deschisă şi creativă a elevului.

3.3.2. Formule şi condiţii pentru elaborarea manualelor

După *disciplinele de învăţământ*, progresia poate fi:

- logică, mai coezivă pentru disciplinele precum matematica, ştiinţele, limbile străine;
- mai puţin logica, constrângătoare pentru literatură, geografie, istorie.

După *concepţia pedagogică* şi în funcţie de obiectivele învăţării, manualul poate urma:

- o pedagogie mai „dirijată" pentru transmiterea cunoştinţelor (influenţa constrângătoare a manualului);
- o pedagogie mai deschisă, facilitând învăţarea, observarea, reflexia şi o anumită autonomie în formarea elevului. Pentru profesor aceasta pedagogie solicită o bună pregătire profesională.

Trei formule de elaborare a manualelor:

- concepţie originală (manual original);
- adaptarea manualelor existente;
- traduceri (manuale traduse).

Marile categorii de manuale:

- manuale care prezintă o organizare şi o progresie sistematică a procesului de predare/învăţare;
- manuale de referinţă sau de consultanţă.

3.3.3. Evaluarea manualului. Criterii

Trebuie evaluate**:**

- conţinuturile;
- abordările pedagogice;
- redactarea;
- limbajul;
- ilustraţiile.

Conţinuturile. Cu privire la acest concept, cadrul didactic trebuie să formuleze următoarele întrebări:

- Conţinuturile răspund obiectivelor programei?
- Sunt la nivelul de înţelegere al elevilor?
- Sunt exacte, precise, actuale, variate?
- Sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunţurile sintetice ale programei?
- Contribuie la formarea atitudinilor sociale şi morale pozitive şi la dezvoltarea valorilor?
- Progresia conceptelor şi a cunoştinţelor vehiculate se realizează de la simplu la complex, de la elementar la superior?
- Conceptele sunt clar explicate?

- Activitățile de învățare, experimentele propuse sunt suficient de variate?
- Activitățile de învățare necesită intervenția profesorului sau pot fi realizate de elev fără ajutor?
- Autorul a făcut eforturi să integreze conținuturile a două sau mai multe discipline atunci când a fost posibil?

Abordările pedagogice. *Întrebări:*

- Metodele folosite şi recomandate în manual corespund concepțiilor pedagogice?
- Metodele corespund unei pedagogii directiviste sau nondirectiviste?
- Manualul presupune activități de cercetare din partea elevului?
- S-a ținut seama de interesele elevilor?
- S-a ținut seama de caracteristici ale elevilor precum: vârsta, mediul de viață etc.?
- Manualul prezintă exerciții de învățare şi de control pentru fiecare capitol?
- Exercițiile sunt variate?
- Sunt formulate clar şi precis?
- Pot ele prezenta un mijloc de evaluare a învățării?
- Sunt ele prezentate în aşa fel încât elevul să se verifice singur?

Redactarea, organizarea. *Întrebări:*

- manuscrisul prezintă o organizare logică a redactării (prezentare, text principal divizat în capitole şi subcapitole, rezumat, exerciții, evaluare)?
- Capitolele sunt echilibrate?
- Întinderea capitolelor este în acord cu importanța temelor tratate?
- Unele capitole sunt prea lungi sau prea scurte?

Limbajul. *Întrebări:*

- Limbajul este adaptat nivelului elevilor?
- Vocabularul utilizat ține cont de achizițiile anterioare ale elevilor?
- Cuvintele noi sunt explicate?
- Frazele au structura şi lungimea corespunzătoare?
- Semnificația textului este clară?
- Elementele de punctuație sunt justificate?

Ilustrațiile. *Întrebări:*

- Toate ilustrațiile din manual se justifică?
- Corespund conținuturilor capitolelor?
- Sunt clare şi precise?
- Transmit informații interesante?
- Sunt sugestive?
- Sunt estetice?

- Sunt corect plasate în pagină?
- Explicațiile care le însoțesc sunt clare?
- Se justifică costurile ilustrațiilor?

***Alte aspecte**:*
Firul conducător

- Se urmează o logică?

Rezumatul

- Rezumatul este plasat la începutul sau la sfârşitul capitolului? Este clar, concis?

Stilul de redactare

- Stilul de redactare este sobru, precis sau e imprecis?

Primele şi ultimele pagini

- introducerea prezintă clar obiectivele disciplinei şi ale manualului?
- cuprinsul este precis şi detaliat?
- manualul are un index?

3.3.4. Manualele alternative – o provocare

În învățământul românesc preuniversitar au fost introduse în ultimii ani manuale alternative, care au provocat discuții şi controverse aprinse atât în lumea specialiştilor dar şi a nespecialiştilor. Astăzi au devenit o realitate şi fac parte din peisajul şcolar cotidian. “Manualele alternative sunt un semn al normalității şcolii în direcția democratizării învățării', al asigurării acelui deziderat despre care vorbeşte cu insistență pedagogia modernă de a realiza un învățământ centrat pe elev şi nu pe “materia“ de învățat (a se vedea în acest sens Ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, editate sub egida CNC). “Manualele alternative sunt necesare pentru ca nici institutorii/ profesorii nu sunt identici şi nici elevii. O societate modernă trebuie să-şi propună să valorizeze potențialul fiecăruia…”(idem). Important este ca manualul să respecte cerințele programei şcolare, care este unitară şi obligatorie. Din această perspectivă, manualul oferă “suportul” pentru a realiza competențele, capacitățile, abilitățile etc. prevăzute de programă. “Rămâne la latitudinea autorului de manual şi a institutorului / profesorului să organizeze instruirea în funcție de obiectivele şi conținuturile prevăzute în programele şcolare şi de propriile opțiuni privind progresia, abordarea metodologică şi interesele elevilor” (ibidem).

4. Produsele sau documentele curriculare auxiliare

4.1.Clasificare

Se concretizează în:

- ghiduri, îndrumătoare, scrisori metodice destinate cadrelor didactice;
- caiete de muncă independentă pentru elevi/profesori;
- pachete de învățare;
- seturi multimedia;
- soft-uri educaționale etc.

4.2.Ghiduri şi materiale metodice

Ghidurile şi materialele metodice au rolul de a prezenta cadrelor didactice noile orientări la care aceştia trebuie să se adapteze.

Cadrul didactic foloseşte ghidurile şi materialele metodice ca structuri de perfecționare. Activitățile sugerate sau îndrumările prezente în aceste documente oferă posibilitatea unei abordări flexibile şi deschise ale elementelor de conținut, creând în acelaşi timp motivație pentru învățare.

O regulă fundamentală a elaborării acestui tip de materiale se referă la corespondența necesară dintre starea de pregătire (informativă şi formativă) a elevului/preşcolarului pentru receptarea unor noi conținuturi şi modul de prezentare a acestora pentru a declanşa, menține şi a perpetua învățarea.

Autorii unor asemenea materiale trebuie să conştientizeze faptul că în demersul lor optează pentru un model specific al inteligenței sau intelectului celui care învață şi cu o concepție predominantă despre predare şi învățare, fie implicit, fie explicit. De regulă se operează cu două modele:

- modelul unei *învățări bazate pe receptivitatea* elevilor şi pe pasivitatea acestora. În acest caz materialele se centrează pe memoria elevului şi pe capacitățile reproductive asociate. O asemenea manieră oferă „ştiința ca produs” şi nu ca proces. Formulele, enunțurile şi definițiile sunt nedemonstrate;
- modelul *centrat pe învățare activă şi interactivă*; materialele pun probleme şi cer soluții, angajând gândirea şi imaginația elevilor.

La ora actuală la dispoziția cadrului didactic şi a elevilor se află o multitudine de instrumente de prezentare, de prelucrare a informațiilor şi de comunicare. Acestea alcătuiesc „pachete de instruire şi învățare”. Unele componente sunt utilizabile numai de cadrul didactic ca materiale didactice necesare organizării „predării” (ghiduri metodice, îndrumare, culegeri etc.), altele sunt destinate elevilor pentru individualizarea, conturarea şi aprofundarea învățării.

Materialele destinate profesorului şi elevilor trebuie să fie realizate în conformitate cu prevederile programei, atât cele ştiinţifice cât şi cele de natură psihopedagogică.

4.3. Criterii de realizare şi de selecţie

Profesorul trebuie să selecteze materialele auxiliare pe care le pune la dispoziţia elevilor sau pe care le recomandă părinţilor în funcţie de câteva criterii.

Iată câteva criterii de selecţie:

- conţinuturile;
- abordările pedagogice;
- redactarea;
- ilustraţiile.

Câteva întrebări privitoare la conţinuturi:

- răspund obiectivelor învăţământului preuniversitar?
- sunt la nivelul de înţelegere al elevului?
- sunt exacte, precise, actuale şi variate?
- sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunţurile sintetice ale programei?
- contribuie la formarea atitudinilor sociale şi morale pozitive şi la dezvoltarea valorilor?
- progresia cunoştinţelor şi conceptelor vehiculate se realizează de a simplu la complex?
- activităţile de învăţare propuse sunt suficient de variate?
- autorul a făcut eforturi pentru integrarea conţinuturilor a două sau mai multe discipline?

Abordări pedagogice:

- materialul este în concordanţă cu concepţiile pedagogice moderne?
- este promovată o pedagogie directivistă sau non-directivistă?
- stimulează activitatea investigativă a elevului ?
- ţine seama de interesele elevului?
- ţine seama de vârsta şi mediul de viaţă al elevului?
- propune exerciţii de învăţare şi de control pentru fiecare temă?

Redactarea se referă la:

- organizarea materialului (organizare logică, prezentare, întindere etc.)
- limbaj (adaptat, vocabular etc.)
- stil de redactare.

Ilustrațiile:

- corespund temei?
- se justifică toate ilustrațiile?
- sunt clare şi precise?
- transmit informații interesante?
- sunt sugestive?
- sunt estetice?
- sunt corect plasate în pagină?

*Criteriile prezentate mai sus pot fi luate în considerare de profesor în **selectarea** materialelor.*



Proba de autoevaluare nr. 1

Analizați critic unul din documentele curriculare specificate mai jos:

- *un manual din învățământul preuniversitar;*
- *un document curricular auxiliar (un Ghid metodic, un caiet de lucru etc.).*

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

5. Documente curriculare specifice cadrului didactic rezultate din proiectarea pedagogică

5.1. Proiectarea didactică - activitate cu funcție anticipativă

Conceptul de „proiectare pedagogică” şi poziția sa în sistematica disciplinelor educaționale invită la discuții specializate şi dezbateri (Dan Potolea, op. cit.). „În mod obişnuit, cursurile şi manualele de pedagogie autohtonă plasează problematica proiectării în spațiul didacticii sau teoriei instruirii, în relație sau nu cu formele de organizare a activității didactice, înainte sau după analizele referitoare la evaluarea educațională. *Surprindem o anumită ezitare în determinarea celei mai bune poziții (sublinierea ne aparține).* În ceea ce ne priveşte, credem că **proiectarea pedagogică se încadrează perfect în logica curriculum-ului angajând cele trei dimensiuni menționate anterior, structurală, procesuală şi a produsului**. Planificarea calendaristică, proiectarea unităților de învățare sau proiectul de lecție sunt alte tipuri de produse curriculare” (op. cit., pag 82).

Proiectarea activității didactice, indiferent de nivelul la care se realizează, are un rol foarte important în asigurarea succesului oricărei acțiuni instructiv-educative. Se ştie că în teoria şi practica pedagogică sunt susținători fervenți ai idei de proiectare, de anticipare, dar şi contestatari înrăiți ai acesteia. Dacă adepții înfocați ai elaborării minuțioase a proiectului de lecție/activitate scot în prim plan cerințele lucrului bine făcut, meticulos pregătit în prealabil, contestatarii mizează pe necesitatea eliminării rutinei şi introducerii elementelor de creativitate în actul didactic, de inspirație etc.

Noi considerăm asemenea profesorului I.T. Radu, că problema nu trebuie formulată în termeni tranşanți, exclusivi, mergând pe principiul „proiectăm totul sau nu proiectăm nimic”.

Adevărata problemă nu constă în a recunoaşte sau a respinge necesitatea acțiunii de proiectare, ci în identificarea componentelor activității didactice care fac necesară o acțiune de anticipare a acțiunilor în desfăşurarea procesului, dar şi în relevarea aspectelor în care personalitatea educatorului, aptitudinea sa pedagogică îşi găsesc teren de manifestare, conferind, în acest fel, actului didactic „eficiență cât mai înaltă” (I.T. Radu, Pedagogie 1995).

5.2. Repere conceptuale

Proiectarea activității didactice este un ansamblu coordonat de operații de anticipare a desfăşurării unui program de instruire. „*A proiecta activitatea didactică înseamnă a corela şi integra operațiile de definire a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de dirijare a învățării, probelor de evaluare şi a relațiilor dintre acestea*” (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREŞTI, 1988, pag. 250).

În aceeaşi ordine de idei, I.T. Radu afirmă: „*Într-o formulare sintetică am putea defini proiectarea activității didactice ca fiind un ansamblu de procese şi*

operații de anticipare a desfăşurării activității instructiv-educative” (I. T. Radu, op. cit).

Definițiile date astăzi proiectării didactice sunt relativ diferite, ceea ce denotă o oarecare confuzie terminologică ce exprimă în ultimă instanță concepții diferite sau lipsa unei unități de interpretare semantică unitară a acestui concept.

Dincolo de diferențele constate în definirea conceptului, putem desprinde ideea potrivit căreia proiectarea activității didactice are funcția de a orienta demersul cadrului didactic, succesiunea secvențelor şi structura acestora, mijloacele de realizare etc.

5.3. Dimensiuni ale proiectării didactice

Perioadele de timp pe care se realizează proiectarea pedagogică se întind pe cicluri de învățământ, ani de studii, discipline şcolare, semestre, capitole, sisteme de lecții şi activități. În funcție de perioada de timp la care ne raportăm, distingem:

- proiectarea *globală;*
- proiectarea *eşalonată.*

Proiectarea globală reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor şi operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului şi a procesului de învățământ la nivel general. Acesta vizează instituțiile şcolare şi se operează cu obiective, conținuturi şi criterii de evaluare cu un grad mai mare de generalitate.

Proiectarea eşalonată constă în elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi a unei lecții/activități. Acest tip de proiectare este specific cadrului didactic (în principal).

5.4. Proiectarea activității didactice la nivelul cadrului didactic

Documentele curriculare de bază pe care le realizează cadrul didactic sunt:

- Planificarea calendaristică;
- Proiectarea unităților de învățare;
- Proiectul pedagogic al lecției/ activității.

Elementul central în realizarea proiectării didactice este *programa*. Aceasta reprezintă un document normativ. Ea stabileşte țintele ce trebuie atinse.

Proiectarea activității didactice presupune:

- lectura/studiul programei;
- planificarea calendaristică;

- proiectarea secvențială a unităților de învățare;
- proiectul unei activități/lecții.

Lectura programei

Programa „se citeşte” pe orizontală în succesiunea următoare: obiective cadru - obiective de referință - activități de învățare - conținuturi - evaluare.

În demersul său, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere faptul că fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate mai multe obiective de referință. Pentru realizarea obiectivelor de referință se pot realiza mai multe tipuri de activități de învățare.

Unele dintre activitățile posibile sunt recomandate în programă. Acestea au caracter orientativ, în sensul că profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activități propuse sau poate construi, gândi, imagina activități proprii (Documentele programului de abilitare curriculară, Botoşani, 2000).

Planificarea calendaristică. Concept, etape, structură

Planificarea calendaristică a activităților de predare/învățare face parte integrantă din programare, ca activitatea de organizare a conținuturilor. Timpul disponibil de instruire se confruntă cu timpul necesar clasei de elevi pentru a atinge anumite performanțe de învățare. Rezultă că planificarea calendaristică trebuie precedată de o *analiză/evaluare diagnostică* pentru a aprecia:

- timpul mediu realmente necesar clasei de elevi pentru a realiza sarcinile de învățare corespunzătoare obiectivelor terminale şi a atinge performanțele anticipate;
- tipurile de strategii pedagogice optime adecvate dirijării învățării elevilor din clasa respectivă;
- tipurile de activități şi eşalonarea lor în timpul de instruire;
- succesiunea probelor de evaluare formativă şi sumativă.

Pe baza rezultatelor diagnozei pedagogice se procedează la planificarea calendaristică semestrială în formă de tabel. Din perspectivă curriculară, planificarea calendaristică nu este un document administrativ, ci un instrument de interpretare personală a programei. Planificarea presupune o lectură atentă şi personală a programei.

Elaborarea planificării parcurge următoarele **etape:**

- citirea atentă a programei;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a conținuturilor;
- corelarea fiecărui conținut în parte cu obiectivele de referință vizate;
- verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de cadrul didactic şi oferta de resurse didactice de care dispune (ghiduri metodice, îndrumătoare etc.);

- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conținut în concordanță cu obiectivele de referință vizate.

Rubrica planificării calendaristice ***poate*** fi următoarea:

	Unități de învățare/teme	Obiective de referință vizate	Nr. ore alocate	Săptămâna	Obser vații

Tabel 4.2.

Proiectarea unităţii de învăţare. Concept, structură

Repere conceptuale

Acest concept este relativ recent în teoria şi proiectarea pedagogică românească. Deşi este proaspăt introdus, a produs deja o seamă de confuzii, care se menţin la nivel semantic dar şi la nivel practic, aplicativ. Sensul real şi iniţial al "unităţii de învăţare" este de "unitate curriculară", care are obiective proprii bine definite, un conţinut bine precizat şi corespunzător competenţelor vizate prin obiective, se realizează prin strategii instructiv - educative adecvate, iar evaluarea solicită/ "cheamă" metode, tehnici şi instrumente specifice.

În concepţia grupului care a avansat conceptul, o unitate de învăţare poate să acopere una sau mai multe activităţi. În practica şcolară, în prezent, se pune, în mod eronat, semnul egalităţii între "unitatea de învăţare" şi "unitatea de conţinut". Alocarea timpului afectat unei unităţi de învăţare se face prin planificarea anuală.

O unitate de învăţare are următoarele ***caracteristici*:**

- este coerentă din punct de vedere al competenţelor vizate;
- este unitară din punct de vedere al conţinutului tematic;
- se desfăşoară continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unităţii de învăţare
În elaborarea unui asemenea demers trebuie să se aibă în vedere:

- centrarea demersului pe obiective, nu pe conţinuturi;
- implicarea în proiectare a următorilor factori:
    a) obiective: de ce? (obiective de referinţă)
    b) activităţi de învăţare: Cum?
    c) evaluare: Cât? (descriptori de performanţă)
    d) resurse: Cu ce?

În practica şcolară s-a propus următoarea **reprezentare grafică** pentru integrarea proiectării unităţii de învăţare:

Şcoala__________
Disciplina_________ Cadru didactic........................
Clasa_____________ Săptămâna/anul.......................

Proiectul unităţii de învăţare

Unitatea de învăţare:………….
Nr. ore alocate:………………..

Conţinuturi -detalieri-	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluarea Instrumente	Observaţii

Proiectul pedagogic al lecţiei sau proiectul de lecţie; structura

Proiectul este *(poate fi)* structurat în trei părţi:

I. Datele de identificare
II. Construcţia propriu-zisă
III. Criteriul de optimalitate

I. Date de identificare. Se precizează:

- data;
- clasa/ grupa;
- disciplina;
- aria curriculară;
- tipul lecţiei (transmitere însuşire de noi conţinuturi, formare de priceperi şi deprinderi, recapitulare şi sistematizare, evaluare, mixtă);
- obiectivele de referinţă;
- obiectivele operaţionale;
- strategii didactice folosite;
- bibliografie.

II. Construcţia propriu-zisă

Construcţia (poate) include cinci indicatori, aşezaţi în coloane:

- eşalonarea în timp a situaţiilor instructive (secvenţele lecţiei);
- obiectivele operaţionale;
- unităţile de conţinut;
- strategiile didactice;
- modalităţi de evaluare.

Între aceşti 5 indicatori trebuie să existe relaţii de corespondenţă. Proiectul trebuie să aibă coerenţă atât pe orizontală cât şi pe verticală.

Grafic tabelul se prezintă astfel:

Tabel 4.3: Tabel de specificare a corespondenţelor

Eşalonarea în timp a situaţiilor de instruire	Obiectivele operaţionale	Conţinuturi	Strategii didactice	Evaluarea

Indicatorii prezentaţi mai sus se elaborează în următoarea ordine:

- se formulează obiectivele, care trebuie să aibă un caracter concret, operaţional, să fie în strânsă legătură cu unităţile de conţinut rezultate în urma analizei logice şi pedagogice a acestuia;
- se optează pentru strategia pedagogică adaptată la obiectivele de conţinut activat;
- se stabilesc modalităţile şi instrumentele de evaluare;
- se eşalonează în timp situaţiile de instruire.

*Etapel*e mari ale unei lecţii sunt, în general, următoarele:

- captarea atenţiei;
- organizarea activităţii;
- verificarea temei;
- enunţarea obiectivelor;
- predarea noilor conţinuturi;
- fixarea noilor conţinuturi;
- transferul cunoştinţelor;
- tema pentru acasă.

III. Criteriul de optimalitate precizează:

- distribuţia standardelor de conţinut de la nivelul minimal la nivel maximal;
- repartiţia aşteptată sau dezirabilă a performanţelor elevilor sau modul de realizare (distribuţie) a performanţelor relative.
  (sursa: Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂŢII BUCUREŞTI, 1988).

Calităţile unui proiect de lecţie :

- să ofere o perspectivă globală şi completă asupra lecţiei;
- să aibă un caracter realist;
- să fie simplu şi operaţional;
- să fie flexibil.

6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.1”

Analizați critic unul din documentele curriculare specificate mai jos:
- ***un manual din învățământul preuniversitar;***
- ***un document curricular auxiliar (un Ghid metodic, un caiet de lucru etc.).***

În rezolvarea acestei sarcini de lucru vă veți folosi de *instrumentele de analiză consacrate, respectiv de criteriile prezentate în curs pentru cele două categorii de documente curriculare.*

7. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă
- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (20 de puncte)

Definiți în cuvinte proprii conceptele:
- **Plan de învățământ;**
- **Programa şcolară;**
- **Manual şcolar;**
- **Proiect al unității de învățare;**
- **Proiect de lecție/ activitate.**

Atenție!
*Se acordă **câte 4 puncte** pentru fiecare definiție corect formulată.*

Subiectul al II-lea (70 de puncte)

Sunteți la început de capitol/ unitate de învățare.
Cerință: Realizați proiectul unității de învățare respective.

Schema de corectare şi de notare/ apreciere holistică (globală) a demersului de proiectare. Sugestii.

Nivelul minimal: între 21- 40 de puncte (notele 5- 6)
Proiectul are următoarele **caracteristici:**
- Definire imprecisă, incorectă şi nediversificată a obiectivelor;
- Conținuturile corespondente sunt selectate dar au relevanță scăzută pentru procesul de dobândire de către elev a competențelor vizate;
- Activitățile de învățare şi resursele implicate sunt slab diferențiate;
- Evaluarea acoperă parțial problematica vizată.

Nivelul mediu: între 41- 60 de puncte (notele 7- 8)
Proiectul are următoarele **caracteristici:**
- Obiectivele de evaluare şi conținuturile sunt bine definite/ stabilite, corelate şi acoperă întreaga problematică a capitolului sau unității de învățare;
- Activitățile de învățare şi resursele nu sunt adecvate integral contextului educațional respectiv;
- Este folosit un limbaj ştiințific corect dar cu mici imperfecțiuni;

- Evaluarea nu este diversificată şi în corespondenţă totală cu obiectivele şi cu unităţile de conţinut vizate.

Nivelul maximal: între 61-70 de puncte (notele 9- 10)
Demersul de proiectare are următoarele **caracteristici:**

- Obiectivele sunt definite cu rigoare, într-un limbaj de specialitate elevat; sunt diversificate ca grad de complexitate (vizează cunoştinţe, capacităţi de aplicare dar şi capacitate de sinteză, de emitere/ de formulare/ exprimare a judecăţilor de valoare despre problematica respectivă);
- Conţinuturile beneficiază de un nivel ridicat de reprezentativitate şi sunt în corespondenţă totală cu obiectivele de evaluare formulate;
- Activităţile de învăţare şi resursele sunt adecvate integral contextului educaţional respectiv;
- Instrumentarul şi metodologia de evaluare selectate permit aprecierea corectă, pertinentă a universului problematic al capitolului/ unităţii de învăţare respective.
- Proiectarea pedagogică realizată se încadrează perfect în logica curriculum-ului, angajând cele trei dimensiuni: structurală, procesuală şi a produsului; este integrală, optimă şi strategică.



8. Bibliografie

- Cerghit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
- Cerghit Ioan, Vlăsceanu Lazăr, (coord), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității din Bucureşti, Bucureşti, 1988, cap. *Proiectarea pedagogică*
- Ezechil Liliana, Păişi Mihaela, *Laborator preşcolar*, Editura Integral, Bucureşti, 2002
- Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
- Jinga, Ioan şi Elena Joița, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 2001, pag. 395-406,
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*, Editura CREDIS a Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2004, pag. 171-281
- Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, Bucureşti, 2002
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
- Potolea, Dan şi Păun Emil, (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
- Potolea, Dan, *Programe şcolare pentru disciplinele psihologice şi pedagogice*, CNC, 2002,
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
- CNC, MEN, *Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar*, CNC, Bucureşti, 2001
- MEN, *Consiliul Național pentru Curriculum – Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
- MEN, *Programa activităților instructiv-educative în grădiniță*, MEN, Bucureşti, 2000
- *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, CNC, MEN, 1998

Unitatea de învățare nr. 5

CURRICULUM NAȚIONAL; ABORDARE GENERALĂ ŞI IMPLICAȚII ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

Cuprins:

1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 5

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studenţii vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse contexte de instruire, metodice etc. principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: cicluri curriculare, arii curriculare, curriculum la decizia scolii, discipline opţionale etc.;
- Să caracterizeze principalele linii directoare care au jalonat conceperea Curriculum-ului Naţional;
- Să argumenteze necesitatea complementarităţii, în practica şcolară, a curriculum-ului obligatoriu cu cel opţional;
- Să elaboreze documente curriculare de diverse tipuri şi grade de generalitate, în funcţie de diverse contexte educaţionale;
- Să utilizeze/ să integreze în practica şcolară documentele curriculare specifice.

2. Curriculum Naţional

2.1.Concept, semnificaţii

Curriculum Naţional reprezintă sistemul experienţelor de învăţare oferite de şcoală într-un sistem naţional. Prin CURRICULUM NAŢIONAL se desemnează, în mod convenţional, totalitatea programelor şcolare. Astfel, tot în mod convenţional, prin REFORMĂ CURRICULARĂ se desemnează în principal reforma operată la nivelul programelor şcolare şi al suportului instituţional al acestora, planurile-cadru de învăţământ.

Curriculum-ul Naţional adoptat în 1998 oferă un grad mai ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferenţiate şi personalizate. Această flexibilitate se concretizează în principal, în raportul dintre „curriculum nucleu” sau obligatoriu (65% - 70%) şi cel „la decizia şcolii” (35%-30%). Acesta din urmă trebuie să ofere o gamă largă de posibilităţi, din care trebuie să se aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerinţelor elevilor.

CURRICULUM NAŢIONAL a fost elaborat pentru a sintetiza ansamblul de aşteptări exprimate de şcoală faţă de un tânăr capabil să răspundă cerinţelor unor realităţi exprimate.

Aceste exigenţe s-ar putea rezuma în:
- Capacităţi superioare de gândire critică şi divergentă, în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoştinţele şi competenţele dobândite în diferite situaţii problemă;
- Motivaţia şi disponibilitatea de a răspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisă a oricărei dezvoltări personale;
- Capacităţi de inserţie socială activă, alături de un set de aptitudini şi de valori personalizate, care vor permite elevilor participarea la viaţa unei societăţi deschise şi democratice.

Repere fundamentale în procesul de elaborare a noului curriculum pentru învăţământul obligatoriu:
- *Raportarea la dinamica şi la necesităţile actuale, precum şi la finalităţile de perspectivă ale sistemului românesc de învăţământ, generate de evoluţiile societăţii şi formulate în diverse documente de politică educaţională;*
- *Raportarea la tendinţele actuale şi la criteriile internaţionale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;*
- *Raportarea la acele tradiţii ale sistemului românesc de învăţământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs.*

Reforma curriculară are în vedere construirea programelor şcolare pe baza următorilor ***indicatori:***

- Nivelul, varietatea şi complexitatea intereselor educaționale ale elevilor;
- Ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoaşterii;
- Exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea noului **CURRICULUM NAȚIONAL** a urmărit:

- *Adecvarea curriculum-ului*, în ansamblul său, la contextul socio-cultural național;
- *Permeabilitatea curriculum-ului* față de evoluția în domeniu înregistrată pe plan internațional;
- *Coerența*, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum şi finalitățile sistemului de învățământ, cât şi la nivelul diferitelor componente intrinseci ale acestuia;
- *Pertinența curriculum-ului* în raport cu obiectivele educaționale;
- *Transparența curriculum-ului* din punctul de vedere al tuturor agenților educaționali implicați;
- *Articularea optimă* a fazelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

2.2. Curriculum Național: dimensiuni ale noutății

Se manifestă prin:

- plasarea învățării - ca proces - în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat);
- orientarea învățării spre formarea de capacități şi atitudini prin dezvoltarea competențelor proprii rezolvării problemelor, precum şi prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică;
- flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre şcoală (structurarea nu a unui învățământ unic pentru toți, conceput pentru un elev abstract, ci a unui învățământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret);
- adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, precum şi la preocupările, interesele şi atitudinile elevului;
- introducerea unor noi modalități de selectare şi de organizare a obiectivelor şi a conținuturilor, conform principiului „nu mult, ci bine"; important nu este nu doar ce anume, ci cât de bine, când şi de ce se învață, dar şi la ce anume serveşte mai târziu ceea ce s-a învățat la şcoală;
- posibilitatea realizării unor parcursuri şcolare individualizate, motivante pentru elevi, orientate spre inovație şi împlinire personală;
- responsabilitatea tuturor agenților educaționali în vederea proiectării, monitorizării şi evaluării curriculum-ului.

2.3. Ciclurile curriculare

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale şcolarității care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulți ani de studiu, care aparțin uneori de niveluri şcolare diferite. Aceste periodizări ale şcolarității se suprapun peste structura formală a sistemului de învățământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învățământ prin intervenții de natură curriculară.

Introducerea **ciclurilor curriculare** se exprimă la nivel de:

- Obiective care particularizează finalitățile grădiniței, ale învățământului primar şi ale învățământului secundar;
- Metodologie specifică didactică.

Introducerea **ciclurilor curriculare** devine operativă prin:

- Modificările în planurile de învățământ, privind:
    - gruparea obiectelor de studiu;
    - momentul introducerii în planurile-cadru a unor anumite discipline;
    - ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- Modificările conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;
- Modificările de strategie didactică (condiționate de regândirea formării inițiale şi continue a învățătorilor şi a profesorilor).

Ciclurile curriculare ale învățământului primar şi gimnazial sunt prezentate în tabelul următor:

VÂRSTĂ	6	6+7	8	9	10	11	12	13	14	15
CLASA	GR. Preg	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
CICLUL CURRICULAR	ACHIZIȚII FUNDAMENTALE			DEZVOLTARE				OBSERVARE ŞI ORIENTARE		

Fiecare ciclu curricular oferă un *set coerent de obiective de învățare*, care consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor şcolar. Prin aceste obiective, **ciclurile curriculare** oferă diferitelor etape ale şcolarității o serie de *dominante* care se reflectă în alcătuirea programelor şcolare.

Efecte ale introducerii **ciclurilor curriculare**:

- Crearea continuității la trecerea de la o treaptă de şcolaritate la alta (grădiniță-învățământ primar, învățământ primar-gimnaziu, gimnaziu-liceu) prin:
  - o transferul de metode;
  - o stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculum-ului.
- Crearea premiselor necesare pentru extinderea şcolarității către vârstele de 6 şi 16 ani;
- Constituirea unei structuri a sistemului de învățământ mai bine corelată cu vârstele psihologice.

2.3.1. Obiectivele ciclurilor curriculare

Ciclul achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniței - acolo unde există, urmată de clasele I-a şi a II-a) are ca obiective majore *acomodarea la cerințele sistemului şcolar şi alfabetizarea inițială.*
Acest ciclu vizează:

- Asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale (scris, citit, calcul aritmetic);
- Stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat;
- Stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției şi a imaginației acestuia;
- Formarea motivării pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a IV-a) are ca obiectiv major *formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor.*
Ciclul de dezvoltare vizează:

- Dezvoltarea achizițiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimare în situații variate de comunicare;
- Dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenței de a aplica în practică rezolvarea de probleme;
- Familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii;
- Constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralistă;
- Încurajarea talentului şi a experienței în diferite forme de artă;
- Formarea responsabilității pentru propria dezvoltare şi sănătate;
- Formarea unei atitudini responsabile față de mediu.

Ciclul de observare şi orientare (clasele a VII-a – a IX-a) are ca obiectiv major *orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare.*

El vizează:

- Descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- Formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- Dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- Dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în domeniul social.

2. 4. Aria curriculară

Oferă o viziune multi- şi/sau inter-disciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculum-ul Naţional este structurat pe şapte arii curriculare, stabilite pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psihopedagogic.
Acestea sunt:

- limba şi comunicare;
- matematica şi ştiinţele ale naturii;
- om şi societate;
- arte;
- educaţie fizică şi sport;
- tehnologii;
- consiliere şi orientare.

2.5. Curriculum nucleu

Curriculum nucleu cuprinde numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul-cadru de învăţământ. Programele pentru aceste discipline din curriculum-ul nucleu cuprinde obiective cadru, obiective de referinţă, conţinuturi şi standarde curriculare de performanţă *obligatorii* pentru toate şcolile şi pentru toţi elevii.

Drept consecinţă, noile programe şcolare pe discipline cuprind:

Obiective cadru

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi aptitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiective de referință

Obiectivele de referință specifică rezultatele aşteptate ale învățării şi urmăresc progresia în formarea capacității şi achiziția de cunoştințe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menționate în programă are următoarele **avantaje:**

- Oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaştere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învățământ avut în vedere;
- Asigură evidențierea unei dezvoltări progresive în achiziția de competențe de la un an de studiu la altul;
- Reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluției capacităților copilului şi posibilitatea stimulării acelor deprinderi care au fost insuficient formate şi dezvoltate;
- Creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informații pe aspecte formative ale predării-învățării.

Activități de învățare

Exemplele de activități de învățare propun modalități de organizare a activității în clasă. Programa oferă cel puțin un exemplu de activitate pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Exemplele de activități de învățare sunt construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învățare.

2.6. Curriculum la decizia şcolii

Curriculum la decizia şcolii acoperă diferența de ore dintre Curriculum-ul nucleu şi numărul maxim de ore pe săptămână pe disciplină şi pe an de studiu, prevăzute în planurile cadru de învățământ. Obiectivele şi conținuturile care intră în curriculum la decizia şcolii nu sunt obligatorii. Ele fac însă parte din disciplina prevăzută în planul cadru.

Forme de manifestare/ concretizare a curriculum-ului la decizia şcolii:

- Curriculum nucleu aprofundat (CAN);
- Curriculum extins (CE);
- Curriculum elaborat în şcoală (CES).

Curriculum nucleu aprofundat (CAN) presupune realizarea obiectivelor şi însuşirea conținuturilor obligatorii din programa disciplinei, prin diversificarea activităților de învățare până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinei respective. Această variantă se poate realiza cu elevii ale căror interese nu sunt orientate spre respectiva disciplină şi/sau arie curriculară; sau pentru elevii slabi care au nevoie de un număr de ore mai mare decât ceilalți pentru însuşirea conținuturilor obligatorii.

Curriculum extins (CE) presupune parcurgerea în întregime a programei, atât a conţinuturilor obligatorii cât şi a celor neobligatorii. Se lărgeşte astfel oferta de învăţare (cunoştinţe, capacităţi, atitudini etc.) până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinelor respective.
Această variantă se poate realiza cu elevii care manifestă interes pentru anumite discipline sau arii curriculare***.***

Curriculum elaborat în şcoală (CES) presupune diverse tipuri de activităţi opţionale pe care le propune şcoala (sau le alege din lista avansată la nivel central). Proiectarea curriculum-ului elaborat în şcoală va fi condiţionată de: resursele umane şi materiale din şcoală, interesele elevilor, situaţiile specifice şcolii, necesităţile comunităţii locale.

Forme ale CES:

a) **Opţionalul la nivelul disciplinei** reprezintă o ofertă diferită faţă de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în şcoală, la nivelul catedrei şi presupune formularea unor obiective de referinţă care nu apar în programă.
b) **Opţionalul la nivelul ariei curriculare** presupune alegerea unei teme care implică cel puţin două discipline din aceeaşi arie curriculară. În acest caz, pornind de la obiectivele cadru ale disciplinelor vor fi formulate obiective de referinţă din perspectiva temei pentru care s-a optat.
c) **Opţionalul la nivelul mai multor arii curriculare** poate fi proiectat pornind de la un obiectiv complex transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparţinând mai multor arii curriculare. Obiectivele de referinţă derivă, în acest caz din obiectivele cadru ale ariilor curriculare asociate.

2.7. Disciplinele opţionale

Ce sunt disciplinele opţionale?
Disciplinele opţionale sunt:

- discipline/teme/cursuri opţionale pe care şcoala le propune elevilor cu aprobarea Inspectoratelor Şcolare Judeţene, ISMB;
- proiectele de discipline/teme/cursuri opţionale **propuse de profesori** sau învăţători, aprobate de consiliile de administraţie din şcoli şi licee sau, dimpotrivă, **alese** din lista oferită de MEC;
- discipline de sine stătătoare (nu reprezintă extinderi sau aprofundări);
- posibilităţi de „dezvoltare locală de curriculum”;
- oportunităţi ce constituie ideea însăşi de reformă curriculară, prin oferta generoasă pe care şcoala o face elevilor;
- „repere” pentru definirea „personalităţii” şcolii sau pe care aceasta vrea să şi-o creeze;
- puncte de referinţă în elaborarea „Proiectului şcolii”;
- oportunităţi în asigurarea parcursurilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor şi aptitudinilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor şi aptitudinilor lor (lucru în echipă, grupe de 10-15 elevi);

- primul pas în realizarea reformei de mentalitate în şcoli şi licee la nivelul conducerii, cadrelor didactice, elevilor şi implicit părinților;
- posibilități concrete de realizare a unui învățământ formativ şi vocațional;
- modalități concrete prin care profesorii şi învățătorii pot da dovada măiestriei lor profesionale şi psihopedagogice prin abordarea tematică a propriilor lor preferințe;
- oportunități ale elevilor de a alege domeniul în care doresc să-şi dezvolte deprinderi şi capacități şi să-şi contureze propriul sistem de atitudini şi valori;
- cadrul oferit de şcoală:
    - elevilor pentru a-şi alege propriul demers şcolar;
    - părinților de a alege şcoala în funcție de ofertă;
    - profesorilor de a alege şcoala în funcție de nevoia şi posibilitatea de împlinire profesională;
    - directorului de a-şi alege colectivul de cadre didactice în funcție de oferta şi personalitatea şcolii.

<u>Cum se stabilesc opționalele?</u>

În completarea curriculum-ului nucleu şcoala poate opta pentru una din cele trei variante la decizia şcolii (CNA; CE; CES).
Şcoala are libertatea de a propune o ofertă foarte variată: schema a unei clase poate include toate tipurile de curriculum la decizia şcolii (de exemplu CE pentru aria curriculară 1, CNA pentru aria curriculară 2, CES pentru ariile 3 şi 4 sau 4 şi 5 etc.).

<u>Proiectarea disciplinelor opționale</u>

Proiectarea curriculum-ului elaborat în şcoală are ca repere:

- resursele umane şi materiale ale şcolii;
- interesele elevilor;
- situațiile specifice şcolilor;
- necesitățile comunității locale.

Curriculum Național pentru învățământul primar-gimnazial şi liceal propune următoarele **modele de proiectare,** care țin seama de structura curriculum-ului nucleu, centrat pe obiective.

A. Opționalul la nivelul disciplinei constă în activități, proiecte, module, care reprezintă o *ofertă diferită* față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în şcoală, la nivelul catedrei sau de cadrul didactic propunător şi presupune formularea unor obiective de referință care *nu apar* în programa disciplinei (în curriculum nucleu-trunchiul comun, obligatoriu).Opționalul este realizabil la nivelul fiecărei discipline din cadrul tuturor ariilor curriculare.

Opționalele la nivelul disciplinei (notate cu *) pot fi:

A 1. Opțional derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv de maximum admis ca număr de ore şi obiective/conținuturi stabilite prin programa şcolară pentru disciplina respectivă în cadrul ariei curriculare.
Acest opțional se poate alege din lista de opționale recomandată de MEC, din opționalele notate cu (*) sau se poate propune de către cadrul didactic. Pentru ambele variante se întocmeşte un proiect de programă.

A 2. Opționalul ca altă disciplină decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

B. Opționalul la nivelul ariei curriculare presupune alegerea unei teme care implică **cel puțin două discipline dintr-o arie curriculară.**
Acest tip de opțional se realizează între disciplinele din aceeaşi arie curriculară.
Opționalele la nivelul ariei curriculare se notează cu (**).
Şi pentru aceste opționale se redactează proiecte de programă cu teme şi conținuturi, care vor fi avizate în şcoală şi aprobate de inspectorate.
Acest tip de opțional se poate realiza şi în echipă de către mai mulți profesori, care prezintă tema/cursul comun. Programa va fi redactată după analiza conținuturilor, iar redactarea ei, ca şi predarea, vor fi realizate în echipă, pe baza colaborării celor doi sau a mai multor profesori. Se vor acomoda stilurile de predare a conținuturilor, iar cursul nu va putea fi predat decât după armonizarea conținuturilor, dozarea şi stabilirea intervenției fiecăruia. Predarea acestui opțional nu va fi o improvizație în funcție de inspirație, ci o colaborare continuă a propunătorilor şi realizatorilor.
Programa va cuprinde obiective pe arie curriculară şi obiective cadru ale disciplinelor implicate.
Astfel, pentru aria curriculară „**Om şi societate”,** acest tip de opțional vizează disciplinele: cultură civică, istorie, geografie, religie. Pot fi realizate teme comune între două, trei sau toate disciplinele ariei curriculare „**Om şi societate”.**

C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare poate fi realizat la nivelul disciplinelor din cel puțin două arii curriculare. Are un caracter transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii.
Opționalul ca temă integratoare pentru mai multe arii curriculare este notat cu (***).

Acest opțional are un caracter mai complex, iar realizarea lui implică multă preocupare şi experiență din partea propunătorilor. Programa va cuprinde: obiective transdisciplinare şi obiective cadru ale disciplinelor implicate.

Se poate realiza şi în echipă, la fel ca tipul de opțional precedent. Temele conținuturilor programelor sunt la nivelul mai multor arii curriculare.

Este oferta opțională cea mai generoasă, dar care impune şi o pregătire profesională şi documentară deosebită din partea purtătorilor. De asemenea, necesită o bază materială care să dispună de dotările necesare, fără de care, practic, este imposibil de realizat modul de realizare, în perspectivă, va deveni neatractiv pentru elevi.

Dotarea minimală pentru disciplinele opționale:

- *sală de clasă cu perdele de camuflaj;*
- *un video;*
- *un televizor color;*
- *radiocasetofon;*
- *casete audio şi video;*
- *un calculator performant (rețea);*
- *dischete;*
- *xerox;*
- *material didactic.*

Documentația disciplinei opționale

O dată ales tipul de opțional (titlul selectat din oferta MEC sau proiectul propriu) se va întocmi o documentație, pe baza cărei se va susține proiectul de opțional la nivel de catedră, consiliu profesoral şi consiliu de administrație al şcolii, pentru avizare:

1. Denumirea opționalului;
2. Aria curriculară şi tipul de opțional (*,**, ***);
3. Durata (semestrial, anual, pe ciclu curricular);
4. Modul de desfăşurare:
   - pe grupe-număr grupe;
   - număr elevi;
   - pe clasă.
5. Propunător/ri:
   - nume, prenume;
   - specialitatea;
   - gradul didactic.
6. Şcoala şi localitatea;
7. Locul desfăşurării (ziua, ora, locul desfăşurării activităților);
8. Tabelul elevilor participanți (nr. ctr., nume şi prenume, clasa, semnătura);
9. Proiect de programă (teme/conținuturi).

Programa se realizează în funcție de:

- Teme/conținuturi;
- Arie şi ciclu curricular;
- Tipul de opțional;
- Durată.

Este preferabil să se propună titluri/teme de discipline care s*ă intereseze, să răspundă unor cerințe* individuale şi sociale, specifice elevilor din şcoală, dar mai ales să creeze *capacități şi deprinderi, abilități practice* de integrare socială a elevului sau să-i folosească pentru a-i *motiva* învățarea, formarea sa intelectuală, prin asumarea unui sistem de atitudini şi valori.

Programele trebuie să fie exacte pe dobândirea de către elevi a unor cunoştințe funcționale şi a unor competențe complexe şi variate.

Planificarea (proiectarea didactică) trebuie să cuprindă următoarele rubricaţii pentru:

A. *Opţionalul la nivelul disciplinei (*)*

Obiectiv cadru	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Evaluare

B. *Opţionalul la nivelul ariei curriculare (**)*

Obiectiv pe arie curriculară	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referinţă	Activităţi de evaluare învăţare

C. *Opţionalul la nivelul mai multor arii curriculare*

Obiectiv transdisciplinar	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referinţă	Activităţi de evaluare învăţare

- **Obiective cadru** (generale) vor fi în domeniul:
  -*cunoaşterii (conceptelor şi cunoştinţelor);*
  -*deprinderilor şi capacităţilor;*
  -*sistemului de atitudini şi valori.*

- **Obiective de referinţă** (specifice, operaţionale) sunt specifice ariei curriculare, disciplinelor din cadrul acesteia şi fiecărei discipline în parte. Obiectivele de referinţă trebuie adaptate tipului de opţional ales.

- **Activităţile de învăţare** trebuie concentrate pe noi practici didactice de tip interactiv. Organizarea şi desfăşurarea activităţilor va fi reglată prin feed-back.

- **Evaluarea** se realizează prin folosirea preponderentă a metodelor alternative de evaluare.

Observarea sistemică a comportamentului elevului prin:
  - fişă de clasificare;
  - scară de clasificare;
  - listă de control/verificare;
  - proiectul;
  - portofoliul;
  - autoevaluarea.

Evaluarea trebuie să fie CORECTĂ dar STIMULATIVĂ, bazată pe interesul şi participarea efectivă la realizarea activităților de învățare.

Conținuturi
Temele/conținuturile vor fi alese pe baza bibliografiei studiate. În dreptul lor, în planificare, va trebui specificată data prezentării, grupa/clasa şi numărul de ore afectat. Ele vor cuprinde, pentru început, texte, rezumate, proiecte didactice şi trimiteri la sursele bibliografice sau material suport (realizate de profesori/învățători).

Bibliografia trebuie să însoțească lista conținuturilor. Pe baza ei trebuie să fie realizate programa, temele (conținuturile) disciplinelor opționale.

Responsabilități în organizarea opționalelor

Conducerile şcolilor

- Să utilizeze eficient resursele umane din şcoală;
- Să analizeze competențele reale;
- Să ofere condiții de desfăşurare (spațiu, orar);
- Să respecte metodologia;
- Să armonizeze pregătirea personalului didactic existent cu interesele elevilor, cerințele părinților în contextul comunității locale;
- Să nu ofere discipline opționale **numai** pentru completarea normei didactice;
- Să aprobe disciplinele/temele/cursurile opționale susținute în fața consiliului de administrație, convingător şi argumentat, pe bază de proiecte ce cuprind: programă, planificare, teme, conținut;
- Să prezinte oferte de opționale în şcoală (afişare);
- Să asigure informarea corectă a elevilor şi părinților (şedințe cu părinții, lectorate, pliante);
- Să obțină acordul elevilor şi al părinților pe bază de semnătură.

În concluzie:

- Directorii şi consiliile de administrație au responsabilitatea unui bun manageriat, în politica de cadre didactice-resurse umane;
- Vor trebui să îşi prezinte oferta opțională, în funcție de baza materială şi competențele profesionale de care dispun;
- Să aleagă un Curriculum la decizia şcolii care să permită **individualizarea** şcolii şi crearea unei **personalități** a acesteia, prin prezentarea „Proiectului şcolii" şi „Ofertei şcolii";
- Să asigure elevilor parcursuri individuale proprii, potrivit intereselor şi aptitudinilor lor, dându-le posibilitatea de **a alege**.

Cadrele didactice

- Să facă o ofertă bazată pe competență;
- Să potrivească global şi realist abordarea tematicii;
- Să-şi aleagă şi convingă elevii în funcție de preferințele acestora şi să-i capaciteze necontenit;
- Să-şi organizeze în amănunt desfăşurarea cursului;

- Să-şi realizeze propria programă;
- Să-şi stabilească durata de desfăşurare a cursului (semestru, an ciclu curricular);
- Să definească clar tipul de opțional şi modalitățile de realizare:
  - derivat;
  - ca altă disciplină;
  - ca temă integratoare.
- Să nu improvizeze;
- Să înțeleagă faptul că disciplina opțională înseamnă mai mult decât pregătirea pentru o oră de curs (chiar şi pentru cei cu foarte multă experiență);
- Să realizeze că abordare unei discipline opționale nu înseamnă **a şti mai mult**, față de ce predai, ci a oferi **altceva** față de curriculum nucleu (trunchi comun) aprofundat (CAN) şi extins (CE), respectiv **curriculum elaborat în şcoală (CES);**
- Să abordeze cu mai multă deschidere problema trans-/ inter-disciplinarității, în ideea colaborării (predării) mai multor profesori la realizarea aceluiaşi opțional;
- Să depăşească orgoliile disciplinare şi individuale pentru realizarea scopului final, informarea pertinentă, formativă a elevului, formare de capacități şi mai ales opțiuni şi atitudini individuale de integrare socială.

Elevii şi părinții

Elevii şi părinții trebuie să se informeze în amănunt asupra modului de realizare a disciplinelor opționale pe care le aleg din oferta şcolii:

- aria curriculară;
- conținut;
- durată;
- resursele materiale şi umane ale şcolii.

Elevii şi părinții trebuie:

- Să înțeleagă că oferta de opționale a şcolii reprezintă un criteriu important în alegerea acesteia;
- Să aprecieze corespunzător modul de realizare al disciplinelor opționale, în alegerea din anul şcolar următor;
- Să conştientizeze faptul că:
  - au dreptul să fie informați şi consultați în legătură cu orele de opțional;
  - durata opționalului: acesta se poate întinde pe durata unui semestru sau an şcolar;
  - în catalog, disciplinele opționale se trec prin calificative (clasele I-IV) şi note (clasele V-XII);
  - rezultatele obținute vor fi trecute şi în foaia matricolă a elevului;
  - dacă opționalul este realizat pe durata unui semestru, media acestuia va fi semestrială;
  - elevii nu pot opta pentru opționalele din fiecare arie curriculară.
- Să aleagă opționalele care pot fi realizate în condiții de maximă calitate, în funcție de interese şi preferințe;
- Odată exprimată opțiunea pentru o anumită disciplină opțională, ea devine obligatorie pe durata pentru care a fost proiectată.

3. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă
- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (10 puncte)

Definiți conceptele:
1. Curriculum Național;
2. cicluri curriculare;
3. arii curriculare;
4. curriculum la decizia şcolii.

Important!
Se acordă cate 2,5 puncte pentru fiecare definiție corect formulată.

Subiectul al II- lea(30 puncte)

Elaborați o programă pentru un opțional din categoria „CES - Curriculum Elaborat în Şcoală”

Cerințe:
- Structura să fie cea consacrată (este prezentată în Unitatea de învățare nr. 5);
- Elementele structurale sunt bine definite/ structurate;
- Prezintă integral „Documentația” necesară.

Important!
Se acordă câte ***10 puncte*** pentru fiecare cerință respectată integral.

Subiectul al III- lea (50 puncte)

Redactați un referat care să abordeze una din următoarele teme, **la alegere**:
”Comunicare, participare şi motivare personală şi instituțională în introducerea, implementarea şi monitorizarea Curriculum-ului Național”
SAU:
„Disciplinele opționale între deziderat şi realitate în şcoala românească”.

Referatul trebuie să răspundă următoarelor **cerințe:**
- Identificarea şi descrierea situației reale, în raport cu fiecare din cele două teme posibile de referat;
- Explicarea/ argumentarea factorilor şi condițiilor care au generat/ generează situațiile descrise;
- Exprimarea unui punct de vedere personal privind cauzele, consecințele şi perspectivele evolutive în cele două probleme puse în discuție.

Important!

a) Structura referatului va fi următoarea:

- *Pagina de titlu;*
- *Cuprinsul;*
- *Introducerea;*
- *Dezvoltarea elementelor de conținut;*
- *Concluziile;*
- *Bibliografia;*
- *Anexele.*

b) Criteriile de evaluare a referatului

Validitatea (5 puncte)

- *Adecvare la tema propusă;*
- *Structura, mod de concepere şi de argumentare, în concordanță cu tema propusă.*

Completitudinea (5 puncte)

- *Aplicarea noțiunilor pedagogice/ docimologice în susținerea ideilor;*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

Elaborarea şi structura (10 puncte)

- *Acuratețea şi rigoarea demersului ştiințific;*
- *Logica şi argumentarea ideilor;*
- *Coerența şi unitatea întregului;*
- *Corectitudinea ipotezelor şi a concluziilor.*

Calitatea materialului utilizat (8 puncte)

- *Calitatea surselor utilizate;*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse;*
- *Calitatea prelucrării şi integrării datelor în contexte potrivite.*

Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)

- *Gradul de noutate a structurii conținutului;*
- *Gradul de noutate a interpretării ideilor şi a argumentelor;*
- *Gradul de noutate a concluziilor;*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

Redactarea (5 puncte)

- *Respectarea convențiilor de redactare a unei lucrări în stilul ştiințific;*
- *Capacitatea de sinteză.*

Corectitudinea limbii utilizate (7 puncte)

- *Corectitudinea exprimării, a ortografiei şi a punctuației.*



4. Bibliografie

- Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
- Giurgea Doina – *Disciplinele Opționale* Editura Eficient, Bucureşti, 1999
- Manolescu, Marin, Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică, Editura CREDIS a Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2004, pag. 281-337
- MEN, Consiliul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
- Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, Bucureşti, 2001
- MEN – Programa activităților instructiv educative în grădiniță, MEN, Bucureşti, 2000



Bibliografie generală

- Cerghit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
- Cerghit, Ioan, Neacşu, Ioan, Negreț, Ioan, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi, 2001
- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității Bucureşti, Bucureşti, 1988
- Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/ crosscurriculară*, Editura Humanitas Educațional, Bucureşti, 2003
- Crețu Carmen – *Curriculum diferențiat personalizat*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
- Chiş Vasile, *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competențe*, Casa Cărții de Şcoală, Cluj Napoca, 2005
- Chiş, Vasile şi Ionescu, Miron, *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Presa Universitară Clujană, Cluj-Napoca, 2001
- Cozma, Teodor (coord), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iaşi, 2004
- Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, MEI, ISE, Bucureşti,1996
- Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă,* Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, Bucureşti
- Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
- Cucoş Constantin (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
- D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
- De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educaționale*, EDP, Bucureşti,1977
- De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education*, Paris, PUF, 1992
- Dumitru, Ion, Al., *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000
- Ezechil Liliana, Păişi Mihaela, *Laborator preşcolar*, Editura Integral, Bucureşti, 2002
- Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
- Gayet Daniel – *Les performance scolaires*, L'Harmmattan, Paris, 1997
- Giurgea Doina – *Disciplinele opționale,* Editura Eficient, Bucureşti, 1999
- Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
- Ionescu Miron şi Chiş Vasile, *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, 2001
- Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001
- Iucu Romiță, *Instruirea şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 2002

- Jinga I, Negreț I – *Învățarea eficientă,* Editura Aldiri, Bucureşti, 1999
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*, Editura CREDIS a Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2004,
- Manolescu Marin, *Evaluarea şcolară. Metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor, Bucureşti, 2005
- Neacşu I – *Instruire şi învățare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
- Niculescu, Rodica, *Teoria şi managementul curriculum- ului*, Editura Universității Transilvania, Braşov, 2003
- Păun Emil, Dan Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
- Schwab H.; Zenke K.G. – *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi (traducere de Rodica Nicolau), 2001
- Ungureanu, Dorel, *Educație şi curriculum*, Editura Stampa, Craiova, 1999
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
- Văideanu G. – *Conținutul învățământului* în G. Văideanu (coord) *Pedagogie*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iaşi, 1986
- Vlăsceanu, L., Potolea, D., Neculau, A., Miroiu, I., *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998
- Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, Bucureşti, 2001
- MEN – *Programa activităților instructiv educative în grădiniță*, MEN, Bucureşti, 2000
- MEN, Consiliul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
- *Programmes scolairs. Mode d’emploi*, Center pour des recherches et L’inovation en l’enseignement, OCDE, 1998